

كلية التربية
قسم علم النفس

قراءات في علم النفس

للدبلوم الخاصة السنة التكميلية

الجزء الأول



رسالة كلية التربية

رسالة كلية التربية بأسيوط هى تيسير عملية التطوير المستمر للتعليم على كافة مستوياته وكذلك التميز فى مجالات إعداد المعلم والبحث العلمى وخدمة المجتمع وتطوير البرامج والسياسات التعليمية وذلك من خلال الشراكة الفعالة والتعاون مع وزارة التربية والتعليم والإدارات التعليمية والمدارس التابعة لها وكليات الجامعة الأخرى.

المعايير العامة لإعداد المعلم بكلية التربية – جامعة أسيوط :

١- يفهم المعلم المؤهل من الكلية نظام تخصصه العلمى من حيث أهدافه وبنيته ومحتواه.

٢- يتمكن المعلم من البحث فى مجال المادة العلمية.

٣- يتمكن المعلم من تحقيق التكامل بين المادة العلمية تخصصه والمواد الأخرى.

٤- يخطط المعلم لتدريس المادة العلمية.

٥- يعرف المعلم الاستراتيجيات الفعالة للتعليم والتعلم ، واستخدامها بما ييسر تعلم التلاميذ بفعالية.

٦- يتمكن المعلم من تصميم الأنشطة التعليمية وإشراك تلاميذه فى التخطيط والتنفيذ والتقويم.

٧- يتمكن المعلم من تصميم الوسائل التعليمية والبرامج (التكنولوجيا).

٨- يفهم المعلم الهدف من التقويم كمدخل لتحسين التعليم، ويتمكن من تطبيقه واستخدام أدواته.

٩- يشترك مع إدارة المدرسة وزملائه فى التخطيط المدرسى وصنع القرارات.

١٠-يحسن إدارة بيئة التعليم والتعلم وقيادتها بما يعظم من التعلم.

١١- يتمكن المعلم من تشخيص حالات التأخر الدراسى، ويضع برامج لعلاجها.

١٢- يتمكن المعلم من اكتشاف التلاميذ المتفوقين ويضع برامج تنمى تفوقهم.

١٣-يتمكن المعلم من التحدث والتعبير والكتابة بلغته العربية وإحدى اللغات الأجنبية.

١٤- يلم المعلم بالثقافة العربية وقضايا المجتمع المصرى والعربى.

١٥- يلم المعلم بأهم القضايا العالمية، وبخاصة التى تؤثر منها على المجتمع المصرى.

١٦- يعى المعلم أن مهنة التعليم لها وضعها فى بناء البشر والتنمية المستدامة.

رؤية كلية التربية بأسيوط

تسعى كلية التربية إلى اتخاذ موقع القيادة فى ترقية المعرفة التربوية وتطبيقاتها لخدمة المجتمع ونظم التعليم ومن ثم فإنها تعمل على تطوير التعليم على كافة مستوياته بما يحقق تنمية بشرية مجتمعية

شاملة ومستدامة للمجتمع المصرى وتجعله فى تواصل مع العالم العربى والأجنبى.

أهداف الكلية :

١- إعداد المعلم قبل الخدمة من خلال برامج ذات جودة عالية فى جميع تخصصات التعليم العام من الروضة حتى نهاية التعليم الثانوى وفقاً للنظام التكاملى والنظام التتابعى.

٢- تدريب المعلم فى أثناء الخدمة ، وبث اتجاهات التنمية المهنية الذاتية لدى الخريجين ، ودعم قيم التعليم المستمر مدى الحياة.

٣- الإسهام الفعال فى رسم سياسات التعليم فى مصر وتنفيذها من خلال عضوية اللجان على المستوى القومى والمحلى، والوحدات ذات الطابع الخاص، وإعداد القيادات التعليمية وتأهيلها وتدريبها.

٤- القيام بالبحوث التربوية التى تنتج معرفة تربوية وتعالج قضايا تربوية ومشكلات حقيقية يواجهها التعليم وتقديم حلول لها تصلح التعليم وتطوره.

٥- تقديم الاستشارات والدراسات التى تسهم فى تطوير التعليم وتحديثه عن طريق شراكة فعالة مع وزارة التربية والتعليم ومدارسها ، وبحيث يشمل ذلك كافة مكونات النظام التعليمى من إدارة ومناهج وطرق تعليم وتعلم ، وتقويم وغيرها.

٦- تحديث نظم الدراسة وبرامجها بالكلية فى ضوء الاتجاهات العالية والاحتياجات المحلية بما يسمح برفع مستوى أداء الكلية ويقدم نموذجاً للمؤسسات التعليمية الأخرى العالية وقبل الجامعية.

٧- **نشر الفكر التربوى المتقدم والممارسات التعليمية العصرية وفق آليات متطورة داخل البيئة والمجتمع التعليمى والمجتمع كله.**

٨- دمج التكنولوجيا فى تكوين المعلم والبحوث التربوية ، وترقية استخداماتها فى مجالات التعليم العالى والتعليم قبل الجامعى.

٩- المشاركة فى إعداد أعضاء هيئة التدريب فى كافة التخصصات بالجامعة ومؤسسات التعليم العالى ، إعداداً تربوياً مستمراً يمكنهم من أداء دورهم بفعالية وكفاءة.

المقدمة

يهدف دراسة مقرر قراءات فى علم النفس لطلاب الـسنة التكميليـة بالدبلوم الخاصة إلى تزويد الطلاب ببعض المعارف الخاصــة بفــروع علــم النفس المختلفة كعلم النفس المعرفى ، علم النفس الاجتماعى والتربية الخاصة، علم النفس التربوى ، ... وغير ذلك من موضوعات تم اختيارهـا لتوسـيع قاعدة معلومات الطلاب ، وإلقاء الضوء على بعض الدراسات لكى يتعرفـوا على كيفية اختيار مشكلة الدراسة وصياغتها وتحديد أهدافها ، وإبراز أهميتها، وحدودها ، وصياغة الفروض أو إثارة التساؤلات المناسبة ، الإطلاع علـى بعض الدراسات السابقة ، واختيار الإطار النظرى المناسب للدراسة ، وتحديد أدوات الدراسة المناسبة لقياس المتغيرات ، تصنيف النتائج ، واختبار الأسلوب الإحصائى المناسب لمعالجة النتائج واختبار الأسلوب الإحـصائى المناسـب لمعالجة النتائج ، وقد اشتمل المقرر على الموضوعات التالية :

التعلم النشط ، التطبيقات التربوية لبعض نماذج الـتعلم فــى حجـرة الدراسة ، الفروق الفردية فى القدرات العقلية ، الذكاءات المتعـددة ، الـذكاء الوجدانى ، مثال تطبيقى لنظرية الذكاءات المتعددة ، التربية الخاصة.



الفصل الأول

التعلم النشط

الفصل الأول

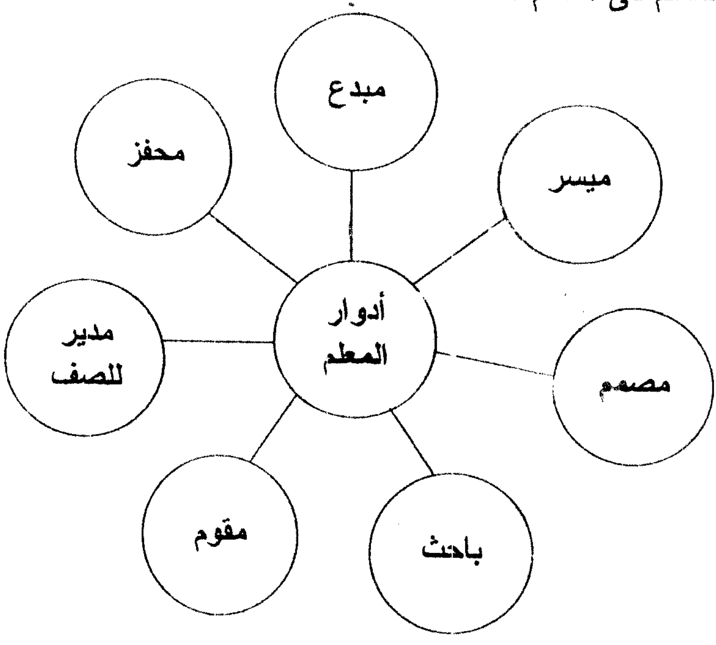
التعلـم النشـط

التعلم النشط مصطلح تربوى يقصد به إيجابية المتعلم فـى الموقـف التعليمى واعتماده على ذاته فى الحصول على المعلومات واكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات بهدف الانتقال به من مرحلة الحفظ والتلقـين إلـى تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات.

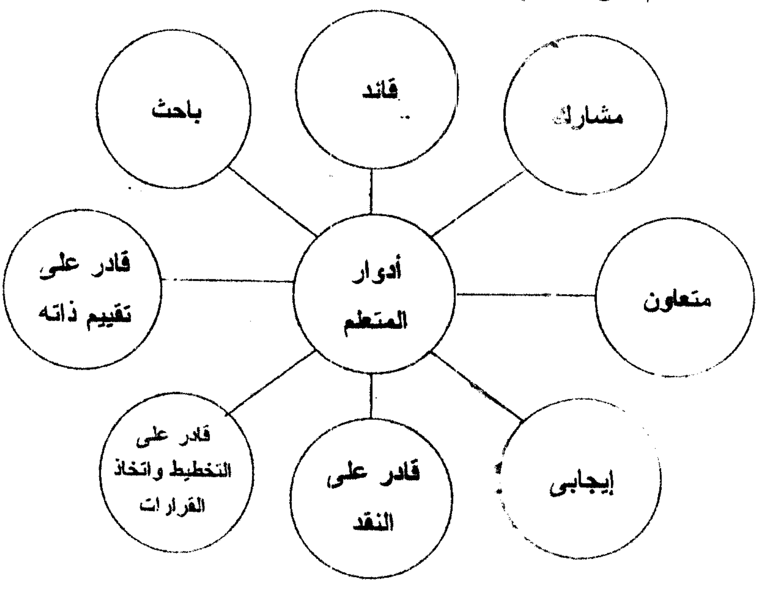
أهمية التعلم النشط :

- يزيد من اندماج التلاميذ أثناء التعلم ويجعل عملية التعلم ممتعة.
- يحفز التلاميذ على كثرة الإنتاج وتنوعه.
- ينمى العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ من جهة وبينهم وبين معلميهم من جهة أخرى.
- ينمى الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الرأى.
- ينمى الرغبة فى التعلم حتى الإتقان.
- ينمى القدرة على التفكير والبحث.
- يعود التلاميذ على اتباع قواعد العمل.
- ينمى لديهم اتجاهات وقيم إيجابية.
- يساعد على إيجاد تفاعل إيجابى بين المتعلمين.
- يعزز روح المسئولية والمبادرة لدى الأفراد.
- يعزز التنافس الإيجابى بين التلاميذ.
- وجود فروق الفردية والذكاءات المتعددة بين الأفراد.

أدوار المعلم فى التعلم النشط :



أدوار المتعلم فى التعلم النشط :



بعض استراتيجيات التعلم النشط :

١ – استراتيجية العصف الذهنى :

التعريف :

هى خطة تدريسية تعتمد على استثارة أفكار المتعلمين وتفاعلهم انطلاقاً من خلفيتهم العلمية حيث يعمل كل واحد منهم كعامل محفز لأفكار الآخرين ومنشط لهم فى إعداد المتعلمين لقراءة أو مناقشة أو كتابة موضوع ما وذلك فى وجود موجه لمسار التفكير وهو المعلم.

الأهمية :

ترجع أهمية الاستراتيجية إلى أنها تساعد على تنمية الإبداع والابتكار لحل مشكلة ما وإثارة اهتمام وتفكير المتعلمين فى المواقف التعليمية وتنمية تأكيد الذات والثقة بالنفس مع توضيح نقاط واستخلاص الأفكار أو تلخيص موضوعات.

الخطوات :

١- تحديد الهدف والمشكلة المطلوب دراستها.

٢- القيام بالتهيئة الذهنية المطلوبة وتنتهى التهيئة بطرح سؤال مفتوح.

٣- يطرح المتعلمون كل الأفكار المتعلقة بحل المشكلة.

٤- يتقبل جميع الإجابات والآراء من المتدربين.

٥- يتدخل المعلم لتصحيح مسار تفكير المتعلمين عند الضرورة.

٦- إلغاء الأفكار المكررة.

٧- مساعدة المتعلمين على استخلاص الأفكار النهائية.

٢ - استراتيجية الألعاب التعليمية :

التعريف :

هى نشاط تعليمى منظم يعتمد على نشاط المتعلم وفاعليته ويثير الدافعية نحو التعلم القائم على التفاعل فيما بين المتعلمين بهدف الوصول إلى أهداف تعليمية محددة ويتم هذا النشاط تحت إشراف المعلم وتوجيهه ويكتسب التلميذ من خلاله المعلومات والمفاهيم والمهارات والاتجاهات.

معايير / شروط تصميم الألعاب التعليمية :

الأهداف :

- لماذا سيلعب الأطفال تلك اللعبة ؟
- ما المهارات التى يكتسبها أو يمارسها الأطفال فى تلك اللعبة ؟
- هل تتيح اللعبة اشتراك أكبر عدد من الأطفال طوال الوقت ؟

الشكل :

- ما شكل تصميم اللعبة لكى تحقق الأهداف المرجوة منها ؟

المواد :

- **ما المواد الخام التى ستصنع منها اللعبة ؟**
- **هل يمكن أن يشارك الأطفال فى صنعها ؟**
- **هل يمكن استخدامها لأغراض متعددة أكثر من مرة ؟**

مدى التناسب :

- هل اللعبة مناسبة مع المرحلة العمرية للتلاميذ ؟

التعليمات :

- هل تعليمات اللعبة واضحة وسهلة الاتباع ؟

- **هل تأكدت من أن التلاميذ يفهمون تلك التعليمات ؟**

التغذية الراجعة :

- من الذى سيتحقق من الإجابة ؟ المعلم أم التلميذ أم كل مجموعة أم باستخدام مفتاح إجابة.

٣- استراتيجية حل المشكلات :

التعريف :

خطة تدريسية تتيح للفرد الفرصة للتفكير العلمى حيث يتحدى الفرد مشكلات معينة فيخطط لمعالجتها وبحثها ويجمع البيانات وينظمها ويستخلص منها استنتاجاته الخاصة وعلى المعلم أن يشجعه ولا يملى رأيه عليه فهى استراتيجية تعتمد على نشاط المتعلم وإيجابيته فى اكتساب الخبرات التعليمية وذلك عن طريق تحديده للمشكلات التى تواجهه ومحاولة البحث والكشف عن حلول منطقية لها مستخدماً ما لديه من معارف ومعلومات تم جمعها وذلك لإجراء خطوات مرتبة ليصل منها فى النهاية إلى استنتاج هو بمثابة حل للمشكلة ثم إلى تعميم حيث يتحول الاستنتاج إلى نظرية أو قاعدة.

لكى يكون الموقف الذى يواجهه المتعلم بمثابة مشكلة يجب أن :

- **يكون لدى الفرد هدف واضح يرغب فى الوصول إليه.**
- **أن يكون الوصول إلى هذا الهدف لا يخلو من عوائق ، بحيث تكون المشكلات من النوع الذى يستثير الفرد ويتحدى قدراته بشكل معقول ويمكنه حلها فى إطار الإمكانات والقدرات المتوافرة.**

الخطوات :

١- تحديد المشكلة.

٢- جمع بيانات عن المشكلة.

٣- اقتراح حلول للمشكلة.

٤- مناقشة الحلول المقترحة للمشكلة.

٥- التوصل إلى الحل الأمثل (الاستنتاج).

٦- تطبيق الاستنتاجات والتعميمات فى مواقف جديدة.

٤- استراتيجية لعب الأدوار

التعريف :

هى خطة من خطط المحاكاة فى موقف يشابه الموقف التعليمى حيث يتقمص المتعلم من أحد الأدوار التى توجد فى الموقف الواقعى ويتفاعل مع الآخرين فى حدود علاقة دوره بأدوارهم وتعتبر هذه الطريقة ذات أثر فعال فى مساعدة التلاميذ على فهم أنفسهم وفهم الآخرين.

مميزاته :

١- إعطاء الفرصة لظهور المشاعر والانفعالات الحقيقية.

٢- زيادة الحساسية والوعى بمشاعر الآخرين وتقبلها.

٣- اكتساب مهارات سلوكية واجتماعية.

٤- تشجيع روح التلقائية لدى المتعلمين.

٥- عرض مواقف محتملة الحدوث.

٦- سهولة استيعاب المادة التعليمية.

إرشادات لعب الأدوار :

- اجعل لعب الأدوار قصيراً وخصوصاً عند استخدامه لأول مرة.
- اختر مواقف واقعية يعرفها التلاميذ تعبر عن خبرات مروا بها.

- لا تجبر التلاميذ على الاشتراك فى لعب الأدوار واجعل اشتراكهم تطوعياً.
- كن مراعياً لمشاعر التلاميذ.
- أشرك كل التلاميذ بطرح الأسئلة والتأكد من متابعتهم وانتباههم.
- لا تسمح بالنقد.
- استخدم معينات بسيطة مثل الأقنعة التى تضفى المتعة والتشويق.
- امدح كل التلاميذ.
- ابدأ أولاً بما أعجبك (الايجابيات) ثم بتلك الأشياء التى يمكن تعديلها فى المرات القادمة (السلبيات).

ولتطبيق الاستراتيجية هناك ثلاث مستويات نوضحها كما يلى :

المستوى الأول : يتخيل المتعلم نفسه مكان أحد الشخصيات فى أحد المواقف مما يتيح له أن يعبر عن أحاسيسه كما يراها هو.

المستوى الثانى : أن يقوم المتعلمين بتمثيل موقف تعليمى حيث توزع الأدوار عليهم ثم يستعدون له ويقوموا بتأديته.

المستوى الثالث : قيام المتعلمين بتمثيل مشهد يعبر عن حياة أفراد أو أسر فى مجتمعات مختلفة.

د - استراتيجية التعلم التعاونى :

التعلم التعاونى هو أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة متجانسة أو غير متجانسة أى تضم مستويات معرفية مختلفة ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة فى تحقيق هدف أو أهداف مرسومة فى إطار اكتساب معرفى أو اجتماعى يعود عليهم جماعة وأفراداً بفوائد تعليمية جمة ومتنوعة أفضل مما يعود عليهم فى أثناء تعلمهم الفردى.

وقد عرفه البعض بأنه موقف تعليمى / تعلمى يعمل فيه التلاميذ على شكل مجموعات صغيرة في تفاعل إيجابي متبادل يشعر فيه كل فرد أنه مسئول عن تعلمه وتعلم الآخرين بغية تحقيق أهداف مشتركة.

مزايا التعلم التعاونى :

- يجعل التلاميذ محور العملية التعليمية.
- توفر فرصاً لضمان نجاح المتعلمين جميعاً ، فالاعتماد المتبادل يقتضى أن يساعد المتعلمون بعضهم فى تعلم المفاهيم وإتقان المهارات التى تتعلمها المجموعة.
- تتيح للمتعلم أن يتعلم من خلال التحدث والاستماع والشرح والتفسير والتفكير مع الآخرين ومع نفسه.
- تتيح للمتعلم فرصة إثارة الأسئلة ومناقشة الأفكار ، وتعلم فن الاستماع ، والنقد البناء فضلاً عن توفير فرص لتلخيص ما تعلمه فى صورة تقرير.
- تنمى المسئولية الفردية والمسئولية الجماعية لدى التلاميذ.
- تكسب التلاميذ مهارات القيادة والاتصال والتواصل مع الآخرين.
- تتيح فرص للعمل بروح الفريق والتعاون والعمل الجماعى.
- تؤدى إلى كسر الروتين وخلق الحيوية والنشاط للموقف التعليمى.
- تقوى روابط الصداقة وتطور العلاقات الشخصية بين التلاميذ ، وتؤدى لنمو الود والاحترام بين أفراد المجموعة.

- تربط بطئ التعلم والذين يعانون من صعوبات التعلم بأعضاء المجموعة وتطور انتباههم.
- تدرب التلاميذ على إبداء الرأى والحصول على تغذية راجعة.
- تنمى الثقة بالنفس والشعور بالذات.
- تزيد مقدرة التلميذ على اتخاذ القرار.
- تدرب التلاميذ على الإسهام والمشاركة فى حل المشكلات.
- تعود التلاميذ على احترام آراء الآخرين وتقبل وجهات نظرهم.
- تتيح للمعلم فرصة لمتابعة وتعرف حاجات وميول واهتمامات التلاميذ.

٦- استراتيجية الحوار والمناقشة

يمكن تعريف طريقة المناقشة على أنها حوار منظم يعتمد على تبادل الآراء والأفكار ، وتفاعل الخبرات بين الأفراد داخل قاعة الدرس ، فهى تهدف إلى تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين من خلال الأدلة التى يقدمها المتعلم لدعم الاستجابات فى أثناء المناقشة ، وقد تستخدم استراتيجية المناقشة كاستراتيجية مستقلة أو كجزء من بنية معظم الاستراتيجيات التعليمية الأخرى.

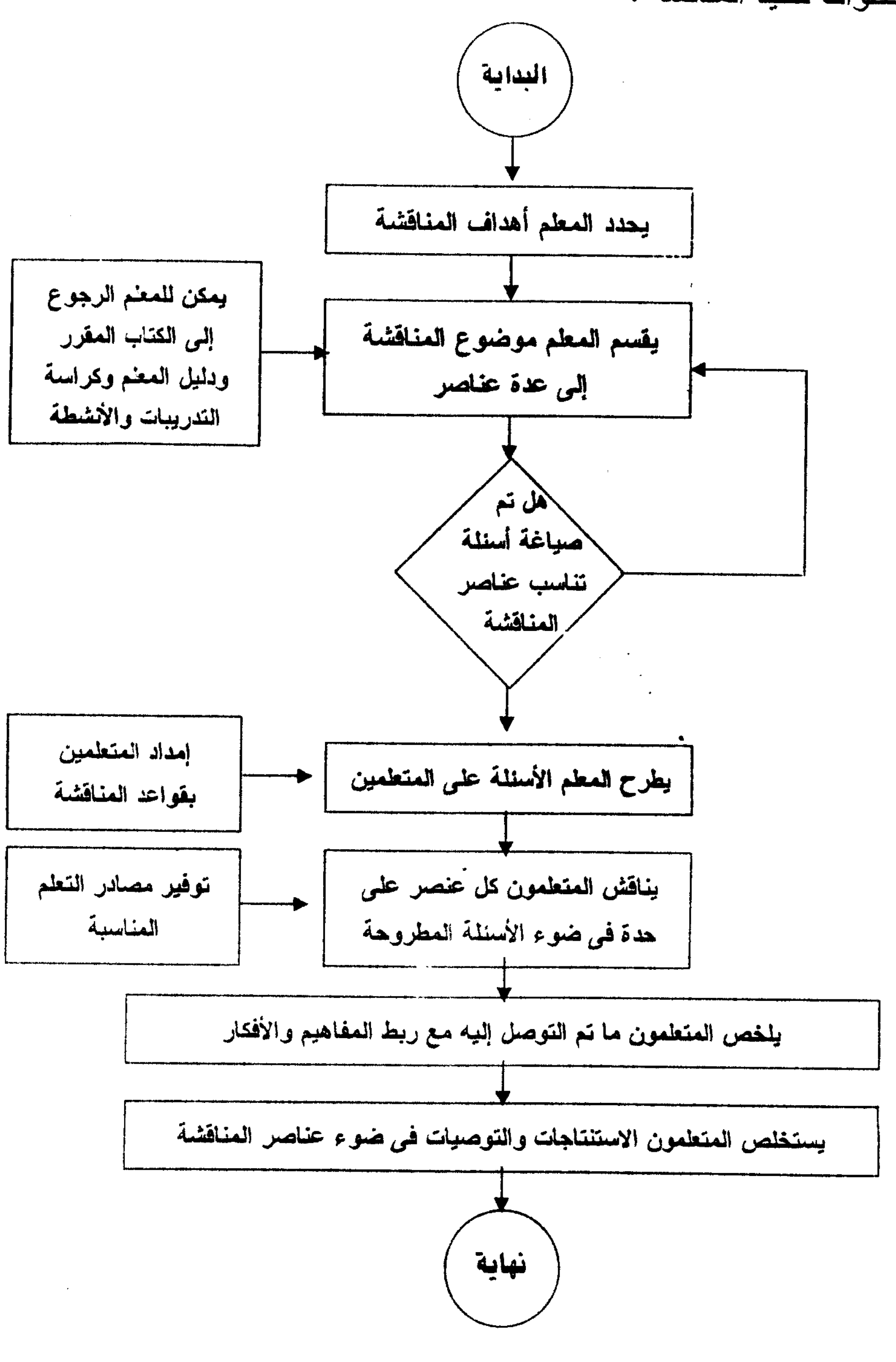
مميزات المناقشة :

هناك عدة مميزات لاستخدام المناقشة نذكر منها ما يلى :

- تدعم وتعمق استيعاب المتعلمين للمادة العلمية.
- تزيد من فاعلية واشتراك المتعلمين فى الموقف التعليمى ، ومن ثم زيادة ثقتهم بأنفسهم.

- تزود المتعلمين بتغذية راجعة فورية عن أدائهم.
- تتيح للمتعلمين ممارسة مهارات التفكير والاستماع والاتصال الشفهى.
- تنمى روح التعاون والتنافس بين المتعلمين ، وبالتالى تمنع الرتابة والملل.
- تتيح الفرصة لاستثارة الأفكار الجديدة والابتكارية.
- تساعد المعلم فى مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- تكسب المتعلم عديداً من المهارات مثل :
  - بناء الأفكار.
  - الشرح والتلخيص.
  - آداب الحوار.
  - احترام رأى الآخرين.
- تخلق نوعاً من التفاعل القوى بين المعلم والمتعلم.
- تتيح للمتعلمين فرصة التعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم وتبادل الأفكار بالشرح والتعليق.
- تفتح قنوات جديدة للاتصال داخل قاعة الدرس.
- التحفيز المادى والمعنوى.

خطوات تنفيذ المناقشة :



أنواع المناقشة :

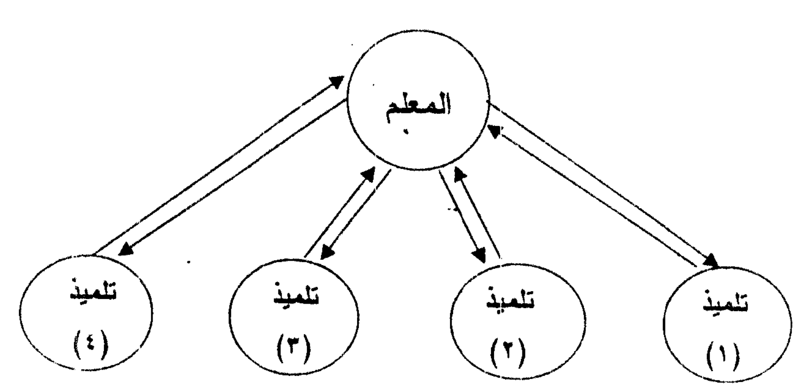
أولاً : تبعاً لطبيعة الموضوع :

١- المناقشة المقيدة : تدور حول الموضوعات المقررة على المتعلمين في المنهج الدراسي.

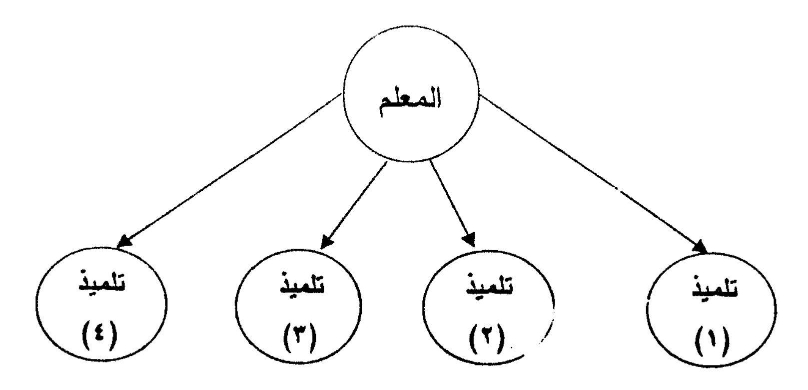
٢- المناقشة المفتوحة (الحرة): تدور حول موضوعات ومشكلات وقضايا عامة.

ثانياً : تبعاً لطريقة إدارة المناقشة فى الفصل :

١- المناقشة الاستقصائية (المناقشة على نمط لعبة تنس الطاولة) : يطرح فيها المعلم سؤالاً فيجيب أحد المتعلمين ثم يعلق المعلم على هذه الإجابة، ثم يطرح سؤالاً آخر ، ويقوم متعلم آخر بالإجابة ، وهكذا كما بالشكل :



٢- المناقشة على نمط لعبة كرة السلة : فى هذا النوع من المناقشة يطرح المعلم سؤالاً ويترك للمتعلمين الحرية فى المناقشة والتفاعل اللفظى مع بعضهم البعض لاقتراح الحلول الممكنة ، فهم يضعون البدائل ويتوصلون إلى الاستنتاجات ، ويتدخل المعلم من حين لآخر للتصحيح عند الضرورة لذلك كما بالشكل.



٣- **المناقشة الجماعية : حيث تستخدم فى حالة ما إذا كانت كثافة قاعة الدرس ٣٠ متعلماً فأكثر ، أو فى حالة جمع الآراء حول قضية عامة تهم المتعلمين.**

٤- **المجموعات الصغيرة "مجموعة التشاور" : حيث تستخدم فى حالة ما إذا كانت كثافة قاعة الدرس أقل من ٣٠ متعلماً ، حيث تجلس كل مجموعة (٥-٧ أفراد) على شكل دائرى أو حرف U ، أو تستخدم فى حالة الموضوعات ذات العناصر المتعددة : حيث تناقش كل مجموعة عنصراً من عناصر الموضوع، وتقدم كل مجموعة تقريراً عما توصلت إليه فى نهاية المناقشة.**

٥- الندوة : حيث تستخدم فى حالة ما إذا كانت كثافة قاعة الدرس كبيرة جداً، أو تستخدم فى حالة الموضوعات التى يمكن من خلالها استضافة بعض الشخصيات البارزة، حيث يناقش المتعلمون أعضاء الندوة فى العناصر المطروحة ، وينظم المعلم دفة الحوار بين أعضاء الندوة والمتعلمين.

٧- استراتيجية الاكتشاف

ويقصد بالاكتشاف أن يصل التلميذ إلى المعلومات بنفسه ، معتمداً على جهده وعمله وتفكيره ، ولذلك نقول إنها من أهم الاستراتيجيات التى تنمى

التفكير. فالمدخل الاكتشافي يركز على مواجهة المتعلم بموقف مشكل، يوجد لديه الشعور بالحيرة ويثير عنده عديداً من التساؤلات، فيقوم بعملية استقصاء، ويبحث ليجد الإجابات عنها.

والاكتشاف كاستراتيجية من استراتيجيات التعلم يعد نتاج استراتيجيات اخرى تتآزر مع بعضها البعض لنخرج بموقف تعليمي نشط، ونصل معه في النهاية إلى أن يكتشف التلميذ شيئاً جديداً، وهذا لا يعنى أن المتعلم سيكتشف شيئاً جديداً لم يكن موجوداً من قبل، لكنه يعنى أنه سيكتشف شيئاً لم يكن يعرفه هو من قبل.

فالاكتشاف ببساطة يعنى أن المتعلم يكتشف المعلومات بنفسه، ولا تقدم له جاهزة، ولكى يتحقق هذا الاكتشاف بالوجه المطلوب يتطلب ذلك من المتعلم فهم العلاقات المتبادلة بين الأفكار وربط عناصر الموضوع ببعضها لكى يأتى بما هو جديد من تعميمات ومبادئ علمية، كما يمكن أن يتضمن الاكتشاف مقارنة آراء وحلول لمشكلة معينة أو موقف ما.

التعلم بالاكتشاف هو التعلم القائم على بعض المساعدة من جانب المعلم لتلميذه، فالتلميذ يقوم بدور أساسى فى تلك العملية، أى أن دور المعلم يقتصر على توجيه التلاميذ وحفزهم على القيام بعملية الاكتشاف.

كما أن طريقة الاكتشاف تتيح للتلميذ مجالاً للتفكير وإعمال الذهن: لكى يتوصل إلى النظرية المراد اكتشافها عن طريق المناقشة العميقة الموجهة من جانب المعلم، وبذلك تنمو قدرات التلميذ ومهاراته العقلية.

وينقسم التعلم بالاكتشاف إلى نوعين :

- الاكتشاف الموجه : حيث يقوم المعلم بتوجيه التلاميذ أثناء عملية الاكتشاف، وذلك من خلال مجموعة من الأسئلة والإرشادات والتوجيهات

التى تقود المتعلمين إلى اكتشاف العلاقة ، أو القانون ، أو الموضوع محل الدراسة.

- الاكتشاف الحر : حيث لا يقدم المعلم خلاله أى توجيه.

مزايا استراتيجية الاكتشاف ومزاياها :

تتعدد مزايا استراتيجية الاكتشاف ومن أهمها ما يلى :

١- تنقل مركز التعلم من المعلم بعد تهيئة الظروف إلى التلميذ ليكتشف المعلومات بنفسه ولا يتلقاها جاهزة من المعلم، أو من الكتاب المدرسى أو غيره.

٢- تؤكد على الناحية العقلية، والملاحظة، والاستنتاج، والمقارنة ، والتنظيم.

٣- تؤكد على المتعلم لا على المادة. فالمتعلم هو عماد الاكتشاف ، أما المادة فهى عامل مساعد.

٤- تؤكد على الأسئلة وطريقة صياغتها وليس الإجابة عنها ، لأن فنية السؤال تؤدى إلى الاكتشاف والإبداع والابتكار.

٥- تُعنى هذه الطريقة بالأسئلة ذات الإجابات المتعددة. وتعدد الإجابات فى حد ذاته يدلل على أمرين، أولهما: إحكام صياغة الأسئلة من جانب المعلم. وثانيهما: اتساع مدارك التلميذ وعمق ثقافته، حيث يستطيع أن يجيب عن السؤال الواحد بعدة إجابات تكاد تكون كلها صحيحة ، أو متقاربة تتعلق بالسؤال الذى يندرج تحت مسمى الأسئلة المفتوحة التى تتيح للمتعلم التعبير بحرية عما بذهنه.

٦- تنظر إلى عملية التعلم على أنها مستمرة لا تنتهى بمجرد تدريس الموضوع وإنما يكون هذا الموضوع أو غيره نقطة انطلاق لدراسات أخرى ترتبط به.

٧- يقوم المتعلم فى تلك الاستراتيجية بدور فعال فى التعلم والتواصل.

٨- يتعود التلميذ الاعتماد على الذات والتوصل إلى المعرفة والمعلومات من تلقاء نفسه، وليس بالضرورة أن تكون المعلومات المكتشفة غير معروفة لأحد ، ولكن المهم أن تكون جديدة بالنسبة لمكتشفيها.

٩- تثير الطريقة الاكتشافية حماس التلميذ الذهنى ، حيث يضع نصب عينيه أن يحقق ذاته ، حين يكتشف دون مساعدة الآخرين.

١٠- تنمى المستويات العليا من المهارات المعرفية.

١١- تزيد من ثقة التلميذ بنفسه وتنمى ما لديه من ذكاء.

١٢- تجعل التلميذ يسلك سلوك العلماء.

دور المعلم فى استراتيجية الاكتشاف :

للمعلم دور كبير فى نجاح تطبيق هذه الاستراتيجية حيث يراعى :

١- تزويد التلاميذ بالأسئلة مفتوحة النهاية التى تثير تفكيرهم بصفة دائمة، ويبدأ بها عملية الاكتشاف لأمر ما.

٢- يجب على المعلم تقبل الإجابات والتعليق عليها وبعد ذلك يصل بها معهم إلى الاكتشاف.

٣- يعطى التلاميذ وقت كاف للتفكير ، ولا يتسرع بتقديم حلول أو إجابات لتلاميذه، وإنما يترك لهم فرصة الاكتشاف والتوصل إلى المعلومات بأنفسهم.

٤- [illegible] على دراية تامة بطبيعة تلاميذه من حيث التفاوت بينهم ومراعاة ما بينهم من فروق فى القدرات والذكاءات المتعددة.

٥- إعطاء التلاميذ فرصة للتخيل والتخمين ، ومن ثم يرشدهم ويشجعهم ويتوصل معهم إلى نتائج جادة ومهمة.

إجراءات تطبيق استراتيجية الاكتشاف :

لكى يصل المتعلم إلى اكتشاف قاعدة عامة أو نظرية أو قانون ، على المعلم أن يتبع الخطوات التالية :

١- يحدد ما يريد أن يكتشفه المتعلم ، ويحتمل أن يكون قاعدة ، أو نظرية أو قانوناً.

٢- يصمم موقفاً تعليمياً يمكن المتعلم من الاكتشاف ، على أن يبدأ هذا الموقف بتهيئة مشوقة تدفع إلى التعلم والرغبة فى التفكير والبحث والاكتشاف ، ويتضمن أنشطة ينفذها المتعلم مثل إجراء تجربة ، أو ملاحظة ودراسة مجموعة من الأمثلة لقاعدة ما ، واستنتاج هذه القاعدة، أو القيام برحلة ، فقد يخطط المعلم لرحلة إلى الحقول ، وملاحظة النباتات المختلفة المزروعة ، وتسجيل هذه الملاحظات ، ثم تصنيفها ، وإيجاد العلاقات بينها ، للتوصل إلى معرفة النباتات التى تؤكل ، وأى جزء منها هو الذى يؤكل.

٣- يوجه المعلم تلاميذه خطوة خطوة ويساعدهم حتى يتوصلوا إلى إدراك العلاقة بين المعلومات ، وإلى الاستنتاج والاكتشاف المطلوب.

٤- يجب على المعلم أن يعزز الاكتشاف بالتطبيقات المتنوعة ، وأن يتيح لتلامذه فرص التحقق من صحة القاعدة أو العلاقة بالنسبة لحالات أخرى مماثلة.

نشاط :

بالرجوع إلى المقررات فى المرحلة الابتدائية ، اقترح بعض الموضوعات التى يمكن أن تستخدم فيها استراتيجية الاكتشاف مع تحديد خطوات الاكتشاف كما فى المثال التالى :

الدروس	خطوات الاكتشاف
العلوم - الفلزات واللافلزات	- يمكن تقديم عدد من المواد ويطلب من المتعلم التوصل إلى اكتشاف خصائص كل مادة للتعرف على خواص الفلزات واللافلزات ، ثم تطبيق ما تم التوصل إليه على مواد أخرى.
اللغة العربية	
الرياضيات	

توزيع الأدوار لمتابعة البرامج التدريبية وتطبيق استراتيجيات التعلم النشط بالمدارس:

الأدوار :

رئيس مجلس الأمناء :

- العمل على توفير الدعم المادى والعينى اللازم وسبل توفير الخامات والأدوات أثناء التدريب والتطبيق بالمدارس.
- التوعية بأهمية تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.

مسئول التعلم النشط :

- التوعية بأهمية التعلم النشط.
- نقل الخبرات بين المدارس والمعلمين.
- متابعة تطبيق التعلم النشط والعمل على إزالة العقبات.
- متابعة تنفيذ البرامج التدريبية.

- كتابة تقارير بإيجابيات وسلبيات التطبيق ورفعها إلى الجهة المختصة.
- تعبئة الموارد المجتمعية لتيسير تطبيق التعلم النشط.

مدير التدريب :

- تحديد الاحتياجات التدريبية.
- توفير القاعات وتجهيزها بالأدوات والخامات.
- إخطار المتدربين والمدربين بمواعيد التدريب.

مدير التطوير :

- تجهيز قاعات التدريب بأجهزة التكنولوجيا.
- تقديم الدعم البشري المتمثل في الفنيين لتشغيل المعينات التدريبية أثناء تنفيذ البرنامج.
- تقديم التسهيلات اللازمة لاستخدام القاعات المجهزة بالمدارس.

مسئول المتابعة :

- نشر ثقافة التعلم النشط والتوعية بأهمية تطبيقه.
- تكثيف المتابعة للتأكد من التطبيق ورصد المعوقات.
- كتابة تقارير تتضمن الإيجابيات والسلبيات الواردة بتقارير المتابعين وتقديمها إلى مدير التعليم الابتدائي.

مدير الإدارة :

- عقد لقاءات مع مدير التعليم الابتدائي ، ومسئول التدريب ، ومسئول التعلم النشط ... للوقوف على المعوقات والعمل على إزالتها.
- توفير بدل الانتقال.

- متابعة تنفيذ البرامج التدريبية.
- التحفيز.

مدير التعليم الابتدائى بالمديرية :

- عقد لقاءات مع مسئولى التعلم النشط بالإدارات ومسئولى المتابعة لمناقشة المعوقات والعمل على إزالتها.
- رفع تقارير بالإيجابيات والسلبيات ودور المديرية والإدارة فى إزالة المعوقات إلى الإدارة العامة للتعليم الابتدائى بالاستعانة بمسئول التعلم النشط بالمديرية.
- التحفيز المادى والمعنوى.

أمثلة تطبيقية فى التعلم النشط لبعض المواد الدراسية :

درس : نشيد : ازرع شجراً

- إعداد الصور التالية :
  - صورة لحديقة جميلة.
  - صورة لمجموعة من الأشجار.
  - صورة لمجموعة من الطيور.
  - صورة لمجموعة من الزهر.
- يقوم التلميذ بوصف كل صورة ، ثم يذكر البيت الذى يعبر عن هذه الصورة.

درس : تقسيم الكلمة إلى اسم ، وفعل ، وحرف

- تصنيف مجموعة من البطاقات إلى اسم ، وفعل ، وحرف ، كل تلميذ يتخير إحدى البطاقات عشوائياً ، ثم يذكر عنها.

درس : Unit 4: Things we like and don't like

- يقوم تلميذ بتمثيل الفعل مثل " الجرى – الأكل – الشرب – اللعب " ويقوم الآخر بقول أنه يحب أو لا يحب هذا الفعل.

I like playing.
I don't like running.

ثم يقومان بتبادل الأدوار.

درس : المجموعة الشمسية

- قسم الفصل إلى أربع مجموعات.

- اعط لكل مجموعة الأدوات التالية : ورق مقوى - مقص - مسطرة - قلم رصاص - فرجار - خيط.
- اطلب من تلاميذ كل مجموعة التعاون فى عمل نماذج على شكل دوائر للكواكب التسعة.
- ثم اطلب من كل مجموعة كتابة اسم كوكب من الكواكب على بعض النماذج ثم ترك حوالى أربعة أو خمسة كواكب بدون تسمية وهكذا.
- تقوم كل مجموعة بتعليق النماذج على الشماعة مع مراعاة أن يكون الترتيب الفعلى بالنسبة للمشس.
- تقوم المجموعات بتبادل الشماعات مع بعضها البعض لتقوم كل مجموعة بعد ذلك بكتابة اسم الكوكب على النموذج الفارغ فتكتمل بذلك المجموعة الشمسية وهى (عطارد - الزهرة - الأرض - المريخ - المشترى - زحل - أورانوس - نبتون - بلوتو).

بعد انتهاء التلاميذ من تنفيذ النشاط وجه إليهم الأسئلة التالية :

١- ما اسم أقرب وأبعد كوكب عن الشمس ؟

٢- لماذا تستحيل الحياة على كوكب بلوتو ؟

٣- ما الأسباب التى تجعلنا نعيش على كوكب الأرض .. وبدونها لا نستطيع الحياة على أى كوكب آخر ؟

٤- هل يمكن أن تكون هناك حياة على كوكب عطار ؟

• نعم • لا فسر إجابتك.

درس : الجملة الفعلية :

الزمن : ساعتان.

المكان : الفصل الدراسى.

المواد والوسائل التعليمية : صور – بطاقات – أقلام – ألوان.

أهداف الدرس :

فى نهاية هذا الدرس ينبغى أن يكون التلميذ قادراً على أن :

- يبين ركنى الجملة الفعلية.
- يفرق بين الجملة الفعلية والأسمية.
- يكوّن جملاً فعلية صحيحة.
- يستخدم الجمل الفعلية استخداماً صحيحاً فى حديثه ، وكتابته.

خطوات سير الدرس :

التهيئة

- اطلب من مجموعة من تلاميذك أن يقوموا بتمثيل ألإعال مختلفة أمام زملائهم مثل: تلميذ يشرب – تلميذ يرسم صورة – تلميذ يأكل – تلميذ يغلق النافذة – تلميذ يكتب – تلميذ يلعب بالكرة – تلميذ يفتح الباب – وهكذا.
- اطلب من كل تلميذ أن يمثل الفعل المحدد له.
- اطلب من التلاميذ الإجابة عن سؤال : ماذا يفعل ؟ باستخدام جملة مفيدة، ثم سجل الإجابات على السبورة والتى من المتوقع أن تكون: يشرب الماء – يلعب بالكرة – يأكل الطعام – يفتح الباب – يغلق النافذة – يرسم صورة.

تهيئة أخرى :

- اعرض على تلاميذك مجموعة من الصور يمكن وصفها بمجموعة من الجمل التى تبدأ بفعل مثل صورة لطفل يلعب.
- سجل الجمل التى سيذكرها التلاميذ، مع كتابة الفعل بلون مختلف.
- اطلب من تلاميذك وضع خط تحت الكلمة التى تبدأ بها الجملة، ثم اذكر نوعها.
- أشرك أكبر عدد ممكن من التلاميذ فى تنفيذ ما سبق ، وملاحظة أن جميع الجمل تبدأ بفعل ... ، وهذا هو موضوع اليوم ، وسجل العنوان على السبورة.

الإعلان عن أهداف الدرس :

- بعد التوصل إلى عنوان الدرس ، وزعى على تلاميذك البطاقات المكتوب عليها أهداف الدرس ، واطلب من كل تلميذ معه بطاقة قراءتها بصوت عال، وتلميذ آخر يسجلها على السبورة ، أو تعلق على لوحة وبرية إن وجدت.
- بعد الانتهاء من قراءة الأهداف ، قولى لهم : علينا جميعاً التعاون والالتزام بقواعد إدارة الفصل، لتحقيق هذه الأهداف.

عرض الدرس :

- اعط لتلاميذك مجموعة من البطاقات عليها جمل اسمية، وفعلية .. واطلب منهم تصنيفها ، وتلوين الجمل التى تبدأ باسم بلون ، والجمل التى تبدأ بفعل بلون آخر.
- قيم عمل تلاميذك ، واطلب منهم تسجيل الجمل التى تبدأ بفعل على السبورة ثم قل لهم: سبق أن عرفنا أن الجملة التى تبدأ باسم تسمى جملة..

- تقبل إجاباتهم ، والتى من المتوقع أن تكونم جملة إسمية ، ثم اسألهم: من منكم يستطيع أن يذكر لى نوع كل جملة من الجمل المكتوبة على السبورة.
- أشر إلى الأفعال .. ، وأعطهم فرصة للتفكير، وتوصل معهم إلى أن الجملة التى تبدأ بفعل تسمى جملة فعلية .. واكتب ذلك على السبورة، أو كلف أحد التلاميذ بكتابتها.
- اطلب من التلاميذ فتح الكتاب المدرسى ص٦، والعمل فى أزواج، وقراءة القطعة الموجودة ، والإجابة عن الأسئلة الموجودة ، وتسجيلها.
- تقبل إجابات التلاميذ على أن تشرك أكبر عدد ممكن ، وسجلها على السبورة، واكتب الفعل بلون ، والفاعل بلون آخر.
- كلف تلاميذك بقراءة الفاعل فى جملة جملة ، واستنتاج دور هذه الكلمة فى الجملة. مثال : يصنع العمال الأحذية. اسألهم : من يصنع الأحذية؟ الإجابة المتوقعة : العمال.
- قل لهم إن كل فعل لابد له من فاعل .. وكلمة العمال هنا فاعل .. كرر ما سبق مع الأمثلة الأخرى.
- ساعد التلاميذ على استنتاج القاعدة من خلال مجموعة من الأسئلة مثل:
  - ما نوع الجملة التى تبدأ بفعل؟ – مم تتكون الجملة الفعلية ؟
  - ما الفعل ؟ ما الفاعل ؟
- تقبل إجابات التلاميذ عن الأسئلة وسجلها على السبورة.
- اطلب من التلاميذ إعادة قراءة القاعدة ، وكتابتها فى الكراسة.

التقييم :

الضعيف :

- قسم تلاميذك إلى مجموعات ، عدد كل مجموعة ٤ تلاميذ ، أعط كل مجموعة نسخة.
- كلف التلاميذ بربط كل شخصية من الشخصيات الموجودة فى الصورة بإحدى الصور الموجودة على الجانب الآخر، وصياغة جملة فعلية توضح ما تفعله كل صورة، وتسجيلها لعرضها عليك وعلى الزملاء.

المتوسط :

- اطلب من كل مجموعة تخير إحدى الشخصيات ، وذكر مجموعة من الجمل الفعلية تعبر عن الأنشطة التى تقوم بها هذه الشخصية باتباع أسلوب العصف الذهنى، ثم تتبادل كل مجموعتين القائمة التى توصلت إليها ، وتقوم بتحديد الفعل ، ،الفاعل فى كل جملة.

المتفوق :

- كتابة موضوع يتضمن جملاً فعلية عن أهمية التعاون بين أفراد الأسرة.
- بعد الانتهاء مما سبق ، وتقييم أداء تلاميذك باستخدام العرائس المتحركة، أو مسرح العرائس أو الأراجوز ، اعرض على تلاميذك مشهداً تمثيلياً يدور عن الأفعال التى قام بها الأراجوز منذ استيقاظه حتى نومه.
- ثم كلف تلاميذك بما يلى :
  - الضعيف : ترتيب بطاقات لتكوين جمل فعلية عما قام به الأراجوز.
  - المتوسط : كتابة مجموعة من الجمل الفعلية ، وتحويلها إلى اسمية.
  - المتفوق : كتابة مشهد تمثيلى آخر يتضمن مجموعة من الأفعال.

- حل تدريبات الكتاب المدرسى باتباع ما يلى :
- تقسيم التلاميذ إلى ٨ مجموعات ، وكتابة أرقام التدريبات على ورق، وكل مجموعة تتخير التدريب الذى ستقوم بحله بشكل عشوائى.

أنشطة إضافية لمراعاة الفروق الفردية :

الضعيف :

- ترتيب مجموعة من البطاقات وتكوين جمل فعلية.
- تجميع أجزاء مقطعة (بازل) لركنى الجمل الفعلي
- يقوم كل تلميذين بذكر جملة فعلية ، بحيث يقف أحدهما يذكر فعلاً ، والآخر يذكر الفاعل ... وهكذا.

المتوسط :

- وصف مجموعة من الصور بجمل فعلية.
- الذهاب إلى ركن الفن ، ورسم مجموعة من الصور ، تعبر عن جمل فعلية ، وكتابة تعليق أسفل كل منها.

المتفوق :

- **الذهاب إلى ركن اللغة العربية ، وتخير إحدى القصص ، وقراءتها ، وتحديد ما بها من جمل فعلية ، ثم تحديد الفعل ، والفاعل.**
- **وصف الفصل أو البيئة المحيطة بالمدرسة بجمل فعلية.**

درس : جدول الضرب (٢) :

الزمن: ساعتان.

المكان : الفصل – فناء المدرسة – **حجرة التربية الفنية.**

القضايا المتضمنة: المهارات الحياتية، حسن استخدام الموارد وتنميتها.

المواد والوسائل التعليمية : أقلام – أوراق رسم – مجموعة من الحبوب – ملصقات (استيكرز) – بطاقات – المكتبة – كتاب التلميذ – كرتون – مقص – أقراص بلاستيك.

أهداف الدرس :

في نهاية هذا الدرس ينبغي أن يكون التلميذ قادراً على أن :

- ينشئ جدول الضرب في (٢).
- يستنتج العدد الناقص في متساويات تتضمن عملية الضرب × ٢.
- يستخدم جدول الضرب (جدول ٢) في حل بعض المشكلات الحياتية.

خطوات سير الدرس :

التهيئة

- أثناء التهيئة يقوم أحد المدرسين بتقسيم التلاميذ، وتوزيع المهام، والتعليق على نتائج عملهم. والآخر يمر على المجموعات ، ويساعدهم في عملهم، ويجمع ما قاموا به، ويمكن تهيئة التلاميذ لهذا الدرس من خلال ما يلي:
- اطلب من تلاميذك رسم عصفورة مفرود جناحها.
- اجمع الصور التي رسمها التلاميذ، وتخير إحداها، ثم اسأل تلاميذك عن عدد الأجنحة للعصفورة أو (عدد الأرجل)، وتكون الإجابة اثنين، ثم ارفع

صورة ثانية مع الصورة الأولى، واسأل تلاميذك كم جناحا للعصفورتين ويكون الرد أربعة أجنحة أى ٢ + ٢ = ٤ ووضح لهم أن ما قاموا به يطلق عليه عملية الجمع. ولكن هل هناك طريقة أخرى لمعرفة الإجابة، لأنه كلما ازدادت الأعداد صعبت عملية الجمع مثل :

٢ + ٢ + ٢ = ٦

٢ + ٢ + ٢ + ٢ + ٢ = ١٠

التهيئة أخرى للدرس :

- **اطلب من تلاميذك رفع أيديهم الواحد بعد الآخر.**
- **اطلب من التلميذ الأول بعد رفع يديه الاثنتين يقول** اثنان.
- **اطلب من التلميذ الثانى رفع يديه ثم يقول اثنان + اثنان = ٤ وهكذا حتى يرفع عشرة تلاميذ أيديهم.**
- **اسأل تلاميذك لو رفع ٢٠ تلميذاً يديه فكم يكون الناتج ؟**
- **ربما لا يتوصل التلاميذ للعدد ، لأن الجمع سيكون لعدد كبير وهنا تظهر المشكلة ، لذا علينا أن نجد عملية أخرى تساعدنا فى حل مثل هذه المشكلات.** ومن المحتمل أن يجيب أحد التلاميذ ، فاسأله : كيف توصل للإجابة ؟
- فتكون الإجابة المتوقعة : عن طريق الضرب ، قول لهم : أن الضرب طريقة أسهل تمكننا من التوصل للحل ، وهذا ما سنتعلمه اليوم.

الإعلان عن أهداف الدرس :

- بعد تسجيل عنوان الدرس على السبورة ، اذكر لتلاميذك أهداف الدرس المكتوبة فى كتابهم المدرسى ، ووضح لهم أنه من خلال التعاون معك ومع بعضهم البعض يمكن تحقيق هذه الأهداف.

القضايا المتضمنة :

- لاحظ أن القضية التي نريد أن نناقشها وأن نؤكد عليها هى قضية حسن استخدام الموارد وتنميتها. ويمكن القراءة عنها فى الدليل المرجعى للقضايا المعاصرة والمهارات الحياتية ، كما يمكنك استغلال الموارد المتاحة بأفضل شكل ممكن مثل استخدام علب الكرتون فى نشاط الشريط الدوار والاستيكرز.

عرض الدرس :

- أثناء العرض يقوم أحد المدرسين بتوضيح المهام التى سيقوم بها التلاميذ والآخر يوزع على التلاميذ الحبوب ، ثم يتابعان معاً عمل المجموعات.
- اعط كل مجموعة من التلاميذ (٢-٣ تلاميذ) حفنة من حبات الفول تمثل عدداً زوجياً مختلفاً (٢ – ٤ – ٦ – ٨ – ١٩ – ٢٠) ، فى ضوء عدد تلاميذ الفصل.
- اطلب من التلاميذ تكوين مجموعات من أزواج الفول.
- اطلب من كل مجموعة تحديد عدد الأزواج التى تم تكوينها وتدوين الإجابة فى ورقة فمثلاً إذا كونت مجموعة ثلاثة أزواج أى ٢ + ٢ + ٢ فتكتب فى الورقة ٢ + ٢ + ٢ = ٦.
- وضح لهم أن العدد ٢ تكرر ثلاث مرات أى ٢ + ٣.
- اطلب منهم أن يقوموا بتدوين عملية الضرب فى ظهر الورقة المكتوب عليها عملية الجمع وهكذا.
- اطلب من كل مجموعة تحديد قائد منهم يقوم برفع الورقة التى حددوا فيها عدد الأزواج من خلال عملية الضرب وهى عملية جمع متكرر.

- اطلب من قائد كل مجموعة الوقوف بجانب بعضهم البعض مع ترتيب ناتج العمليات المدونة على الورقة تصاعدياً بحيث يظهر أمام جميع التلاميذ جدول الضرب (٢).
- ثم ابدأ بطرح أسئلة على التلاميذ للتأكد من مدى استيعابهم لجدول الضرب مثل ٢ × ٢ = □ ، كم جناحاً في ٤ دجاجات ، ٢ × ٥ = □ ، وبالطبع سوف تجد أن بعض التلاميذ لا يستطيعون الإجابة أي أن مدى استيعاب الدرس يختلف من تلميذ لآخر لذا يجب تقسيمهم إلى مستويات كل حسب مستواه (مع ملاحظة عدم إدراك التلاميذ لهذا التقسيم) ثم كلفهم بما يلي :

أولاً : بالنسبة لتلاميذ المستوى الضعيف كلفهم بنشاط الاستيكرز :

- صمم أو صور الجدول التالي ووزعه على كل تلميذ في هذا المستوى :

الشكل	الصف	العمود	التكرارات	حاصل الضرب
□ □	٢	١	٢	٢ × ١ =٢
□ □ □ □	٢	٢	٢ + ٢	٢ × ٢ = ٤
□ □ □ □ □ □				

- وضح لتلاميذك كيفية ملء الجدول السابق بلصق أزواج من الملصقات بحيث يتم لصق اثنين من الملصقات في الخانة الأولى.

- ويحدد عدد الصفوف لها وعدد الأعمدة ثم التكرارات ثم حاصل الضرب ثم فى كل مرة يقوموا بلصق اثنين آخرين من الملصقات كما بالجدول.
- اطلب منهم تكملة الجدول حتى يصلوا إلى ٢ × ١٠.
- تابع ما يقوم به التلاميذ حتى تتأكد من تحقيق الهدف المرجو مع تجميع أوراق العمل السابقة لكل تلميذ ، ووضعها فى الملف الخاص به **(البورتفوليو).**

ثانياً : كلف الطالب المتوسط والممتاز بنشاط الشريط الدوار كما يلى :

٢	×	١	=	٢
٢	×	٢	[illegible]	٤
٢	×	٣	=	٦
٢	×	٤	=	٨
٢	×	٥	=	١٠
٢	×	٦	=	١٢
٢	×	٧	=	١٤
٢	×	٨	=	١٦
٢	×	٩	=	١٨
٢	×	١٠	=	٢٠

- قسم التلاميذ إلى مجموعات من (٢-٤) تلاميذ، بحيث تكون المجموعة غير متجانسة.
- اطلب من كل مجموعة اتباع الخطوات الآتية :

١- عمل أسطوانة من الكرتون طول نصف قطرها ٥ سم.

٢- قص شرائط من قطعة كرتونية أخرى مدون عليها جدول الضرب فى (٢).

٣- اطلب منهم لف الشرائط على الأسطوانة ثم لصق طرفى النهايـة لكـل شريط بحيث يكون كل شريط حر الحركة.

٤- اطلب من كل مجموعة القيام باللعب باتباع الخطوات التالية :

أ – يرتب اللاعبون أنفسهم وفقاً لدورهم فى اللعـب ثـم تختـار بقيـة المجموعة سؤالاً يطرح على اللاعـب الأول مثـل: ٢ × ٥ = ... فيحرك اللاعب الشرائط حتى يصل إلى الجملة الرياضية الصحيحة.

ب–وجه تلاميذك إلى إ-طاء أمثلة أخرى مثـل ٢×...=١٢، ... ×٤=٨ وهكذا كى تؤكد على إيجاد الناقص.

ج– الفائز هو صاحب أكثر الإجابات صحة.

٥- كرر ما سبق بعمل شرائط أخرى توضح المقارنة مثل :

٢	×	١	<	٢	×	٢
٢	×	٢	=	٢	×	٣
٢	×	٣	>	٢	×	٤
٢	×	٤	<	٢	×	٥
٢	×	٥	=	٢	×	٦
٢	×	٦	>	٢	×	٧

- ثم تبدأ المجموعات فى اللعب بحيـث إذا أخطـأ أحـدهم توضـع لـه المجموعة الإجابة الصحيحة، ويكتب كـل لاعـب الجملـة الرياضـية الصحيحة فى ورقته كى تتأكـد مـن صـحة الإجابـات، مـع تجميـع

- أوراق العمـل لكـل تلميـذ ووضـعها فـى الملـف الخـاص بـه بالبورتفوليو، صمم أو صور الشكل التالى ووزعـه علـى كـل تلميـذ من تلاميذ المستوى الضعيف.

- اطلبى من كل تلميذ تلوين ناتج عملية الضرب بحيث يكون الناتج أقل من ٥.
- اسأل التلاميذ عن ...كل الناتج والفائز من يصل للشكل أولاً والإجابة فى قطعتان.
- **بعد التأكد من قدرة التلاميذ عل إيجاد ناتج عملية الضرب فى (٢) كلفهم بنشاط الشريط الدوار، وفى الوقت نفسه كلف تلاميذ المستوى المتوسط والممتاز ... الكبيرة متبعاً كما يلى.**
- قسم التلاميذ إلى مجموعات بحيث تكون كل مجموعة مكونة من تلميذين من المستوى نفسه.
- وزع عليهم ال... (فى الصفحة المقابلة) بعد تصويره أو تصميمه مع تكبير حجم ال...
- **وضح لهم طريقة اللعب وهى كالتالى.**

البداية	٢	٠	١٦	١٢	٦	٤	٨	١٦	١٨	١٠

١٤
١٨
٨
١٦
٤
٠
٢
١٠
٤
٦
١٢
٠
١٦
النهاية

١- كل لاعب يأخذ قرصاً (فيش) ويضعه عند نقطة البداية.

٢- توضع جميع البطاقات على ظهرها.

٣- يسحب اللاعب الأول بطاقة ، ثم يحسب ناتج العملية الحسابية المدونة بها ثم يضع القرص على أول عدد يعبر عن الإجابة الصحيحة، فمثلاً إذا كانت العملية هى ٢ × ٦ = ١٢ ، يضع القرص عند الخانة الرابعة التى مدون بها العدد ١٢ وإذا سحبت هذه البطاقة مرة ثانية يضعه فى الخانة رقم ٢ ويكون بذلك قد اقترب من الوصول إلى النهاية إذا وجد البطاقة التى ناتج العملية الحسابية لها ١٦.

– وزع عليهم البطاقات التالية بعد تجهيزها :

٢ × ٠ ــــ	٢ × ١ ــــ	٢ × ٢ ــــ	٢ × ٣ ــــ	٢ × ٤ ــــ
٢ × ٥ ــــ	٢ × ٦ ــــ	٢ × ٧ ــــ	٢ × ٨ ــــ	٢ × ٩ ــــ

ما ثمن خمسة كتب سعر الكتاب ٢ جنيه؟	ما العدد الذى إذا ضرب فى ٢ كان الناتج ١٢؟	ما حاصل ضرب ٢ × ٢؟

التقييم :

- ابدأ بحل تدريبات الكتاب المدرسى مع التلاميذ من خلال النشاط التالى:
- جهز ثلاث أو أربع مجموعات من البطاقات، كل مجموعة لها لون محدد.
- **ثم دون عليها بعض** الأسئلة الموجودة بالكتاب المدرسى بحيث يكون على **الأقل** ثلاث أسئلة لها إجابة واحدة مثل: التمرين رقم (١) : ٢×٤=... ، التمرين رقم (٣) ٢×□ = ٨ ... ، والتمرين رقم ٤ (ب) عدد أجنحة ٤ طيور = ...
- احضر ٤ أو ٥ صناديق واكتب على كل صندوق رقماً خاصاً به حسب **إجابات الأسئلة** التى تم تدوينها **على البطاقات.**
- **قسم الفصل لثلاث أو أربع مجموعات ، وزع على كل مجموعة البطاقات الخاصة بها.**
- **قم بعمل مسابقة بين التلاميذ، امنحهم زمناً محدداً مناسباً لحل هذه الأسئلة وليكن (١٠ دقائق) واطلب منهم تحديد قائد للمجموعة بحيث يضع البطاقات** فى **أماكنها الصحيحة داخل الصناديق حسب الرقم الموضح على كل صندوق** (ودون كتابة الإجابة على البطاقات).
- قم بفرز الإجابات بمساعدة التلاميذ، وإعطاء نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة، وتدوينها داخل الاستمارة التى قمت بتصميمها من قبل ، وكذلك دون الإجابات غير الصحيحة واحسب عدد النقاط الصحيحة لكل مجموعة.
- المجموعة الفائزة هى التى تحصل على أعلى النقاط.
- فى نهاية النشاط أعد تصحيح الإجابات الخاطئة.

أنشطة إضافية لمراعاة الفروق الفردية :

- اكتب الأسئلة التالية على بطاقات ، ووزعها على تلاميذك ، واطلب من كل تلميذ الإجابة عن السؤال الموجود.
- راع إعطاء كل تلميذ البطاقات التى تتناسب مع مستواه.

أولاً : بالنسبة للتلميذ الضعيف :

(١) ٢ × ٥ = ...

(٢)

أ)	ب)	جـ)	د)
٢	٢	٢	٢
× ٢	× □	× صفر	× □
□	١٠	□	٢

(٣) ما حاصل ضرب ٢ × ٢ ؟

(٤) ما عدد أجنحة ٤ دجاجات ؟

ثانياً : بالنسبة للتلميذ المتوسط :

(١) ما ثمن خمس كرات سعر الكرة ٢ جنيه ؟

(٢)

٢	٢	٢
× □	× □	× □
٢	٨	١٨

(٣) ما ثمن كتابين سعر الكتاب ٨ جنيهات ؟

(٤) ضع علامة (>) أو (<) أو (=) :

أ) ٦٠ □ ٢ × ٢   ب) ٢ × ٣ □ ٢ × ٥

(٥) هل ٧ × ٢ هو نفس ناتج ٧ + ٢ ؟

(٦) إذا رفع كل من ثلاثة أطفال إحدى يديه فكم يكون عدد الأصابع المرفوعة ؟

(٧) إذا أعطيت سلوى برتقالتين لكل ابن من أبنائها الثلاثة فكم عدد البرتقالات التي تحتاجها = ...

ثالثاً : بالنسبة للتلميذ الممتاز :

(١) إذا كان ٢ × ٣ = ٦ فإن ٣ × ٢ = ...

(٢) ما العدد الذي إذا ضرب في ٢ كان الناتج ١٠ ؟

(٣) ضع علامة (>) أو (<) أو (=) :

أ) ٢ × ٢ □ ٢ × □   ب) ٢ × □ = ٣ × □

(٤) ما عدد مكون من رقمين مجموعهما ٨ وحاصل ضربهما ١٢. فمن أكون ؟

(٥) وضعت دعوات لحفلة ما في أظرف بحيث يسع كل مظروف دعوتين. فكم مظروفاً احتاجه لدعوة ٢٠ فرداً ؟

الفصل الثاني

التطبيقات التربوية لبعض نماذج التعلم

الفصل الثانى
التطبيقات التربوية لبعض نماذج التعلم

مقدمـــة :

التعلم مفهوم افتراضى يشير إلى عملية حيوية تحـدث لـدى الكـائن البشرى وتتمثل فى التغيرات التى تطرأ على سلوكياته نتيجة التفاعل مع البيئة المادية والاجتماعية. ويشمل جميع التغيرات السلوكية فى المظاهر المعرفيـة والوجدانية والحركية واللغوية والاجتماعية والتى تتمثل فى تعلم سلوك جديـد أو التعديل فى السلوك أو التوقف عن سلوك والآستعاضة عنه بسلوك جديـد. والتعلم عملية مستمرة تتأثر بجملة عوامل وهى النضج والاستعداد والدافعيـة والخبرة والممارسة. وتعد الخبرة أو الممارسة من أكثر العوامل تأثيراً فى هذه العملية وتختلف هذه العملية عن عملية التدريس فى كونها قد تكون مقـصودة أو غير مقصودة ، وقد لا تتطلب وجود مؤسسات أو برامج خاصة ، كما أنه من خلالها يمكن اكتساب السلوك المقبول وغير المقبول. وهى غير مرتبطـة بزمان أو مكان محدد كما هو الحال فى عملية التدريس.

وتختلف وجهات النظر حول تفسير عملية التعلم ، فالنماذج الـسلوكية ترى أنها عملية تشكيل ارتباطات بين مثيرات واستجابات معينة وفقـاً لمبـدأ الاقتران أو المحاولة والخطأ أو النتائج التعزيزية والعقابية التى تتبع السلوك. وتؤكد دور العوامل البيئية فى عملية التعلم. وتشمل المدرسة الـسلوكية عـدة نماذج وهى الإشراط الكلاسيكى التى تؤكد أهمية علمية الاقتران وتكراره بين مثيرات معينة واستجابات معينة فى التعلم. أما نموذج ثورنـديك فيؤكـد دور المحاولة والخطأ والأثر البعدى فى عملية التعلم وتشكيل الارتباطـات ، فـى

حين نموذج الإشراط الإجرائى تؤكد أثر الخبرة السابقة بنتائج السلوك التعزيزية أو العقابية فى تكوين الارتباطات. ويؤكد نموذج التعلم الاجتماعى عملية التفاعل الاجتماعى فى اكتساب السلوك وتطوره لدى الأفراد. وتقدم هذه النماذج عدداً من المبادئ والمفاهيم التى تحكم السلوك والتى من خلالها تتم عملية التعلم لدى الأفراد. ويتميز كل نموذج منها بإمكانية توظيف مبادئها فى العديد من المواقف الحياتية ولا سيما التربوية منها بهدف التحكم بالسلوك وتوجيهه من أجل رفع كفاءة الأفراد على التعلم والاكتساب ، وسوف نركز فى هذا الجزء على التطبيقات التربوية لكل نموذج.

أما النماذج المعرفية تأخذ منحنى آخر فى تفسير عملية التعلم ، فهى ترى أن التعلم ليس مجرد تشكيل ارتباطات بين مثيرات واستجابات تتشكل على نحو آلى وتتقوى وفق إجراءات التعزيز أو العقاب ، وإنما تؤكد دور العمليات المعرفية كالإدراك والتفكير وغيرها التى تتوسط بين المثير والاستجابات.

ويرى نموذج الجشطلت أن التعلم هو نتاج عملية الاستبصار التى يقوم بها الفرد عندما يواجه المواقف المتعددة ، الأمر الذى يتطلب منه تفحص الموقف وإدراك العلاقات القائمة فيه وإعادة تنظيم هذا الموقف على نحو يمكنه من تحديد السلوك المناسب لذلك الموقف. وترى أن هناك عدة مبادئ تحكم عملية التنظيم الإدراكى تتمثل فى التشابه ، والتقارب ، والإغلاق ومبدأ الاتجاه المشترك وغيرها. ويولى هذا النموذج أهمية كبرى لعملية الإدراك الحسى ، إذ يتوقف فهم الموقف على قدرة الفرد على إدراك العناصر والعلاقات القائمة فيه. ولهذا النموذج تطبيقات تربوية هامة مثل اعتماد الطريقة الكلية فى التدريس وجعل خبرات التدريس مميزة.

أما نموذج معالجة المعلومات ، فهى تهتم بالعمليات المعرفية التى تتمثل فى استقبال المعلومات ومعالجتها واتخاذ القرارات المناسبة من حيث الاحتفاظ بها وتخزينها ومن ثم استرجاعها وتذكرها. وتنحو فى تفسير عملية التعلم وفقاً لمبدأ التشابه بين العمليات المعرفية التى تحدث لدى الفرد وبين تلك التى تحدث فى الحاسوب الإلكترونى.

وترى أن مصدر المعلومات عن العالم الخارجى هو ما تأتى به الحواس المتعددة ، وهى البصرية والشمية والسمعية والذوقية واللمسية. وتتوقف قدرة الفرد على استقبال هذه المعلومات على قدرته على توجيه الانتباه وتركيزه على الخبرات المناسبة. وتتوقف عملية [illegible] المعلومات على أجهزة الذاكرة الثلاث وهى الحسية والقصيرة والطويلة المدى. حيث تمر المعلومات خلال هذه الأجهزة الثلاث ليتم معالجتها وترميزها والاحتفاظ بها واسترجاعها لاحقاً. **ويمتاز كل جهاز منها بعدد من الخصائص والتى يجب مراعاتها فى العملية التربوية ولا سيما التدريس.**

وتسمى الذاكرة قصيرة المدى بالذاكرة العاملة لأنها فى حالة نشاط دائم ، أما الذاكرة طويلة المدى فتشبه المكتبة نظراً لسعتها الهائلة فى التخزين والاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة. وتخزن فيها المعلومات على ثلاث أشكال هى: المعانى ، والأحداث، والإجراءات. ويمكن تقوية أداء الذاكرة قصيرة المدى على الاحتفاظ من خلال عمليتى التسميع والتحزيم.

ويحدث النسيان فى الذاكرة لعدة عوامل منها التلف أو عدم الاستخدام أو بسبب إعادة تنظيم الخبرة وتغير الأثر ، أو التداخل أو سوء التنظيم للخبرات ، أو الفشل فى الاسترجاع نظراً لسوء الإثارة أو بسبب عوامل لا شعورية تسمى بالكبت.

وتتم عملية التذكر من خلال ثلاث مراحل هي: مرحلة البحث عن المعلومات ، مرحلة تجميع وتنظيم المعلومات ، ثم مرحلة الأداء الذاكرى ويستطيع الأفراد تذكر المعلومات بسهولة باستخدام معينات الذاكرة مثل طريقة المكان أو الكلمة المفتاحية أو كلمة العلاقة وغيرها من المعينات الأخرى.

ويشير انتقال أثر التعلم إلى الاستفادة من التعلم السابق في التعلم اللاحق وقد يكون موجب أو سالب ، عمودى أو أفقى. ويتوقف الانتقال على عدة عوامل منها الخبرة السابقة ، والممارسة ، والتشابه والتماثل بين الخبرات، والزمن اللازم لتعلم الخبرة ، والفاصل الزمنى الذى يفصل تعلم المهمة الثانية عن الأولى.

التطبيقات التربوية لنموذج الإشراط الكلاسيكى :

تقوم هذه النظرية على فكرة أن المثيرات المحايدة تصبح قادرة على إحداث سلوك معين لدى الفرد أو الكائن الحى كنتيجة لاقترانها بالمثيرات الطبيعية التعزيزية منها والمنفرة. ومن هنا فإنها تؤكد على مبدأ الاقتران وتكرار الاقتران. ولما كان سلوك الإنسان متعدداً ومتنوعاً ويمتاز بتعدد متغيراته وعوامله ، فإنه من الصعب تفسير كافة السلوك الإنسانى وفقاً لهذا المبدأ. أضف إلى ذلك أن بافلوف أغفل العمليات الوسيطية أو المثيرات الوسيطية وعمليات الإدراك التى تتوسط بين المثيرات والاستجابات وهذا ما جعل النظرية تقتصر على جوانب محددة من السلوك الإنسانى. ويمكن تلخيص بعض استخداماتها فيما يلى :

١- تشكيل العادات الحميدة والاتجاهات نحو الأشياء والمواضيع من خلال قرن هذه الأشياء بأنشطة محببة أو مثيرات تعزيزية. وكذلك تشكيل وتقوية بعض الأنماط السلوكية الاجتماعية والأكاديمية من خلال إقرانها بالمعززات.

٢- **محو بعض العادات السلوكية من خلال إقران هذه العادات بمثيرات منفرة. فمثلاً الأم قد تلجأ إلى دهن حلمة ثديها بمادة مُرة أو لاذعة لإطفاء سلوك الرضاعة عند الطفل.**

٣- **تعليم بعض المهمات التعليمية من خلال استخدام مبادئ التعميم والتمييز، كتعلم الحروف والأرقام والأسماء والأشكال.**

٤- تنمية بعض جوانب **السلوك اللغوى المتعلق** بالتعرف على الأشياء وتسميتها وكذلك الكلام لدى الأطفال. ويتمثل ذلك من خلال إقران اللفظ بالصورة، أو إقران اللفظ أو الكلام بمعزز.

٥- علاج المخاوف المرضية من خلال إزالة الرابطة بين مثير الخوف واستجابة الخوف. ويتم ذلك من خلال استخدام إجراءات إزالة فرط الحساسية التدريجى لاستجابة الخوف.

التطبيقات التربوية لنموذج ثورنديك :

يمكن لهذا النموذج أن يستخدم بفعالية فى تطوير سلوكيات الأفراد فى مجالات متعددة كالعسكرية والتربوية والمهنية والحرفية وغيرها ويتمثل ذلك فى:

١- **التدريب المهنى والحرفى والعسكرى مع ضرورة توفير التغذية الراجعة الإعلامية فى أثناء وبعد عملية التدريب.**

٢- تنمية المهارات الحركية والعادات الاجتماعية والأعمال الفنية كالتمثيل والرقص وأعمال المسرح من خلال إتاحة فرص الممارسة.

٣- تطوير وتنمية المهارات الأكاديمية من خلال :

أ - التعلم من خلال العمل أو الممارسة الفعلية وربط خبرات التعليم بالحياة العملية.

ب- التعلم بالاكتشاف من خلال توفير مصادر التعلم وتوجيه الطلاب إليها بحيث يصلوا إلى المعلومات بأنفسهم.

تطبيقات التعلم الإجرائى (سكنر) :

يمتاز نموذج التعلم الإجرائى بالسهولة والعملية ، إذ يمكن للمربى أو المعلم استخدام إجراءاته للتأثير فى سلوك الأفراد فى المواقف الحياتية المتعددة. ومن أبرز التطبيقات العملية لهذا النموذج ما يلى :

التشكيل (Shaping)

يعنى بالتشكيل علية إكساب الأفراد أنماط سلوكية ومهارات جديدة لم تكن لديهم بالأصل ، ويتم ذلك من خلال عملية التقريب المتتاب (Successive Approximization) ، إذ يتم تجزئة السلوك أو المهارة المراد تشكيلها إلى أجزاء صغيرة متسلسلة فى مجموعها تؤدى إلى ذلك السلوك. ويتم استخدام إجراءات التعزيز المستمر فى كل مرة يؤدى فيها الفرد هذه الأجزاء بشكل صحيح. ثم يتم الانتقال إلى الجزء الذى يلى السلوك حيث يتم تعزيزه وهكذا. ففى تنمية مهارة القراءة لدى الطالب ، ربما يقوم المعلم بتعزيز الطالب فى كل مرة

يميز فيها بين الحروف ، أو يهجى الكلمات أو يلفظها بشكل صحيح إلى أن يتم اكتسابه لمهارة القراءة.

تعديل السلوك (Behavior modification)

يعد تعديل السلوك أو تحليل السلوك التطبيقى (Applied behavior analysis) أحد التطبيقات الهامة لنظرية التعلم الإجرائى. ويستند هذا الإجراء إلى استخدام إجراءات التعزيز والعقاب المختلفة للتأثير فى سلوك الأفراد من أجل تغيرها أو تعديلها نحو الأفضل. ويتطلب هذا الإجراء تحديد السلوك المرغوب تعديله لدى الأفراد والظروف والشروط التى تسبقه والنواتج المترتبة عليه. بحيث يلجأ المعالج إلى تغيير الشروط التى تسبق السلوك أو نواتجه أو كلاهما من خلال برنامج علاجى يعد خصيصاً لهذا الغرض.

ويتم فى هذا البرنامج القياس الدقيق لنقطة بداية السلوك (الخط القاعدى) ثم تطبيق البرنامج العلاجى ، ثم التوقف لملاحظة وقياس التغير فى السلوك ، ثم إعادة تطبيق البرنامج العلاج وهكذا إلى أن يتم التغير المطلوب. هذا ويتطلب هذا الإجراء بيان السلوك البديل للفرد بحيث يتم تعزيزه فى كل مرة يظهر فيها.

تحفيز الأفراد وإثارة الدافعية لديهم (Motivating)

يمكن استخدام إجراءات التعزيز المتعددة كالثناء والمديح وتقديم المكافآت المعنوية والرمزية والمادية المختلفة لتشجيع السلوك وتحفيزه لدى الأفراد، الأمر الذى يساعد فى إثارة الدافعية لديهم للقيام بالمهمات المطلوب منهم أداؤها.

التعليم المبرمج (Programmed learning)

يتضمن التعليم المبرمج تجزئة المادة الدراسية إلى وحدات جزئية مرتبة على نحو متسلسل ، بحيث يتم تعلمها من قبل المتعلم بالتدريج ، أى خطوة - خطوة. ويتبع تعلم كل خطووة تغذية راجعة للأداء ، ولا يتم الانتقال إلى الخطوة التالية ما لم يتم تعلم أو إتقان الخطوة السابقة. ويعد التعليم المبرمج أحد أشكال التعلم الذاتى حيث لا يتطلب وجود المعلم. فى هذا النوع من التعليم ، ربما يتم إعداد المادة من خلال استخدام كتب خاصة أو من خلال الآلات التعليمية الخاصة ولا سيما الحاسوب.

التطبيقات التربوية لنموذج الجشطالت :

يعد هذا النموذج من النماذج الكلية التى تؤكد وحدة الخبرة وصيغتها الكلية ، لأن عملية تفتيتها أو تجزئتها إلى وحدات صغيرة يفقدها المعنى ، الأمر الذى سيزيد فى صعوبة تعلمها. ويمكن تلخيص استخداماتها التربوية على النحو الآتى :

- استخدام الطريقة الكلية فى التعليم وطرق التدريب وإعداد المناهج.
- إعداد المواقف التعليمية بشكل يساعد المتعلم على إدراك المعانى الكلية المتضمنة فيها وعدم تجزئة الخبرات التعليمية إلى وحدات صغيرة حتى لا تفقد معانيها.
- استخدام أسلوب حل المشكلات فى التدريس ، والذى يتضمن إعداد البيئة التعليمية بشكل يساعد المتعلم على اكتشاف العلاقات القائمة فى المواقف التعليمي ، مع ضرورة تقديم بعض

التوجيهات والإرشادات للمتعلم لمساعدته على تنظيم عملية الإدراك والتفكير.

- تنظيم الخبرات التعليمية بشكل معين وفقاً لمبادئ التنظيم الإدراكى حتى تبدو مميزة وذات طابع معين يجذب انتباه المتعلم إليها ، الأمر الذى يسهل عليه عملية إدراكها وتعلمها.

التطبيقات التربوية لمبدأ انتقال أثر التعلم :

لتسهيل عملية انتقال أثر التعلم ومساعدة المتعلم على ربط الخبرات التعليمية معاً يجب مراعاة ما يلى :

- بيان أهداف الدرس للمتعلمين ومساعدتهم على استرجاع التعلم القبلى ذو العلاقة بالتعلم الجديد. والعمل على مساعدة المتعلمين على إدراك أوجه الشبه والاختلاف بين كل من التعلم القبلى والجديد.

- تنمية قدرات التعميم والتمييز لدى المتعلمين من خلال تزويدهم بالفرص المتعددة لإجراء المقارنات بين الأشياء والمواضيع المختلفة.

- عدم تدرس المواضيع المختلفة بشكل مستقل عن المواضيع الأخرى ، والعمل على تحديد العلاقات والروابط التى تجمع بين العلوم والمعارف المتعددة. كالعلاقة بين الرياضيات والفيزياء مثلاً أو العلاقة بين اللغة والاجتماعيات أو التربية الإسلامية.

- تكييف وتوجيه خبرات التعلم المتعددة من خلال ربطها بالحياة العملية وبيان الميادين والمجالات التى يمكن أن تستخدم فيها مثل هذه الخبرات والمعارف.

التطبيقات التربوية لنموذج التعلم الاجتماعى

يمكن استخدام إجراءات التعلم الاجتماعى فى مواقف التعلم والتعليم على النحو الآتى :

أولاً : تنمية [illegible] والاتجاهات لدى المتعلمين من خلال :

- أن يكون المعلم قدوة للمتعلمين بمارس مثل هذه " [illegible]
- استخدام نماذج من الطلبة الذين يمارسون مثل هذه العادات والقيم وتعزيزهم على ذلك أمام الطلبة الآخرين.
- **تكريم الطلبة من خلال الإشادة بهم فى الطابور الصباحى أو من خلال الإذاعة المدرسية.**
- **استخدام الأفلام التى تشتمل على مواد تتعلق بتلك القيم والعادات والاتجاهات.**
- **استخدام القصص** والروايات.

ثانياً : تنمية المهارات الرياضية والفنية والحرفية المتعلقة بتدريس المواد الأكاديمية من خلال استخدام النماذج المباشرة وغير المباشرة كالأشخاص والأفلام والصور.

ثالثاً : تعديل السلوك لدى الأفراد من خلال إجراءات الإدارة الذاتية (Self management) التى ترتكز على أسلوب حديث الذات

(Self-talk) ، إضافة إلى كف أو إزالة بعض السلوكيات لدى الأفراد من خلال مشاهدتهم لنماذج قامت بالسلوك وتمت معاقبتها عليه.

التطبيقات التربوية للذاكرة الحسية :

لقد أشرنا سابقاً ، أن الذاكرة الحسية تستقبل كماً هائلاً من المعلومات من الحواس المختلفة ، بحيث لا يتم معالجة جميع هذه المعلومات ، لأننا لا نستطيع توجيه انتباهنا إليها جميعاً فى آن واحد. وعليه فإن المعالجة تتم لبعض المعلومات فقط وعلى نحو انتقائى تبعاً لعملية الانتباه التى نوليها لمثل هذه المعلومات (Baddeley, 1999). هذا ويمكن الاستفادة من خصائص هذه الذاكرة فى عملية التعلم والتعليم الصفى من خلال مراعاة الأمور التالية :

أولاً : يفضل عدم تزويد المتعلم بكم هائل من المعلومات فى الموقف التعليمى نظراً لأن سعة الانتباه محدودة.

ثانياً : يجب جعل مثيرات التعلم مميزة ، بحيث تجذب انتباه المتعلم إليها دون غيرها والعمل على ضبط المشتتات الأخرى.

ثالثاً : يفضل تقديم المثيرات التعليمية بأكثر من طريقة أو أسلوب مع ضرورة استخدام الوسائل التعليمية ولأنه كلما تعددت مصادر تقديم الخبرة زاد من احتمالية اكتسابها.

رابعاً : يفضل التنويع فى الحركات والإيماءات ونبرات الصوت لما فى ذلك من أهمية فى جذب الانتباه والحفاظ عليه لدى المتعلمين.

خامساً : يفضل إضفاء جو من المرح والتشويق والفكاهة أثناء عملية التعلم والتعليم الصفى للحفاظ على انتباه المتعلمين.

سادساً : يفضل استخدام الألوان الفاقعة أو الزاهية لتميز خبرات التعلم.

الفصل الثالث

الفروق الفردية في القدرات العقلية

الفصل الثالث
الفروق الفردية فى القدرات العقلية

مقدمـــة :

بالرغم من تشابه كافة أفراد الجنس البشرى فى مظاهر النمو المختلفة، إلا أن هناك تفاوتاً فيما بينهم فى الخصائص النفسية المتعددة العقلية والاجتماعية والانفعالية والحركية واللغوية. ولا يوجد هذا الاختلاف بين الجنسين فحسب ، بل يتعدى ذلك ليوجد بين الأفراد من الجنس الواحد. فكما توجد الفروق الفردية فى الجوانب العقلية أو الاجتماعية أو اللغوية بين الذكور أو الإناث ، توجد أيضاً بين أفراد الجنس الواحد. فقد أشارت نتائج الدراسات إلى أن الذكور عموماً يتفوقون على الإناث فى بعض الجوانب العقلية والحركية ، فى حين أن الإناث يتفوقن على الذكور فى مظاهر النمو الاجتماعى واللغوى ، وقد ترجع مثل هذه الفروق سواء ضمن الجنس الواحد أو بين الجنسين إلى عوامل وراثية تكوينية أو إلى عوامل بيئية ثقافية. هذا وسيتم فى هذا الفصل تناول موضوع الفروق الفردية فى القدرات العقلية ، ولا سيما فى قدرات الذكاء لارتباطه الوثيق بعملية التعلم والتعليم والتحصيل المدرسى.

تعريف الذكاء وطبيعته (Intelligence definition)

إن الاهتمام بموضوع الذكاء ليس حديث العهد ، فقد حظى باهتمام العديد من الفلاسفة القدماء من خلال كتاباتهم الأولى المتعلقة بتفسير طبيعة المعرفة والتعلم لدى الكائنات البشرية. حيث يرى أرسطو أن الأفراد يختلفون فى خصائصهم بما فيها الذكاء تبعاً لاختلاف البيئات التى ينشئون فيها

ويتفاعلون معها. فى حين يرى أفلاطون أن الذكاء قدرة فطرية تتجلـــى فـــى قدرة الأفراد على التعلم واكتساب الخبرات والتكيف مع الأوضاع المختلفة.

وحديثاً ، يعد موضوع الذكاء من المواضيع الحيوية التى يهــتم بهـــا علماء النفس نظراً لارتباطها الحيوى فى كافة ميـــادين الحيـــاة المختلفـــة — الأكاديمية والمهنية والفنية والاجتماعية وغيرها — وبالرغم من الاتفاق بـــين جميع علماء النفس على حيوية هذا الموضوع وأهميته فى الميادين المختلفة ، إلا أنه لا زال هناك جدل فيما بينهم حول طبيعة الذكاء وتعريفه.

ولعل عدم الاتفاق حول تعريف الذكاء يرجع إلى اخـــتلاف وجهـــات النظر بين علماء النفس فيما يتعلق بطبيعة وكينونة الذكاء. وتظهر مثل هـــذه الاختلافات فى القضايا التالية :

أولاً : هل الذكاء قدرة فطرية موروثة أم أنها مكتسبة؟ إذ يرى البعض فى أنها قابلية موروثة ، وهناك من يرى أنها مكتسبة ، فـــى حيـــث الـــبعض الآخرى يرى أنها قدرة ناتجة من تفاعل العوامل الفطريـــة الموروثـــة مـــع العوامل البيئية.

ثانياً : هل الذكاء يتضمن قدرة واحدة عامة (Unitary) تتدخل فـــى كافة الأنشطة والعمليات العقلية ، أم يشتمل على مجموعة قدرات منفصلة ؟

ثالثاً : إذا كان الذكاء بناءً افتراضياً يشتمل مجموعة قدرات عقليـــة ، فما هى القدرات التى تندرج تحت مظلة هذا البناء ؟

رابعاً : هل الذكاء سمة (Attribute) يتصف بها الفرد ويستدل عليها من سلوكياته وتصرفاته فى المواقف المختلفة ، أم هى كينونة (Entity) تولد مع الأفراد وتتطور عبر مراحل النمو.

إن مثل هذه التساؤلات زادت من صعوبة إيجاد تعريف واضح ومحدد للذكاء ، الأمر الذى أدى إلى تعدد تعريفاته وتنوعها. ومهما يكن من أمـر ، فإن معظم تعريفات الذكاء تجمع على وجود القدرات التالية فى الذكاء :

١- القدرة على التعلم واكتساب الخبرات والمعـارف الحـسية والمجـردة ، والاستفادة من التعلم السابق فى التعلم اللاحق.

٢- القدرة على حل المشكلات المألوفة وغير المألوفة من خـلال توظيـف المعارف والخبرات لمعالجة المواقف المختلفة التى يواجهها الأفراد.

٣- القدرة على التكيف مع الأوضاع والمواقف المادية والاجتماعية المختلفة. من خلال الاستجابة بطريقة فعالة لتلك المواقف إضافة إلى القدرة علـى تشكيل العلاقات الاجتماعية المستمرة.

٤- القدرة على التفكير المجرد من خلال استخدام الرموز والمفاهيم والمبادئ المجردة التى ليس لها تمثيل مادى محسوس فى الواقع.

إن تعدد تعريفات الذكاء وتنوعها دفع العديد من علماء النفس إلى تبنى تعريف إجرائى للذكاء فى محاولة لإزالة الغموض الذى يكتنف هذا الموضوع، ويشير التعريف الإجرائى للذكاء على أن الذكاء هو ما تقيسه اختبارات الذكاء.

بعض نظريات الذكاء :

١- نظرية العاملين Two factor theory

توصل سبيرمان (Spearman, 1927) كمحصلة لاستخدامه المـنهج الإحصائى المعروف بالتحليل العاملى العديد من البيانات إلى وجود عاملين فى الذكاء وهما : العامل العام (General factor – g) الذى يشترك فـى كافـة

الأنشطة العقلية ، والعامل الخاص (Special factor – s) المرتبط بنشاط عقلى من طبيعة معينة. ويرى أن الأنشطة العقلية المختلفة لها عاملها الخاص بها ، إلا أنها تشترك معاً بوجود العامل العام ، حيث أن العامل الخاص يوجد فى بعض الأنشطة العقلية ولا يوجد فى غيرها ، فى حين يدخل العامل العام بجميع الأنشطة العقلية. فعلى سبيل المثال ، حل المسائل الرياضية يتطلب عاملاً خاصاً وهو القدرة الخاصة بإدراك المفاهيم والعلاقات الرياضية بالإضافة إلى العامل العام. ويرى سبيرمان أن الأفراد يختلفون فيما بينهم فى الذكاء نظراً لتفاوت وجود العامل العام لديهم ، لأنه يعد العامل الأساسى فى تحديد القدرة الذكائية للأفراد للتعامل مع المواقف المختلفة.

٢- نظريات القدرات العقلية الأولية Primary mentalabilities

لقد انتقد ثيرستون (Thurstone) نظرية سبيرمان من حيث وجود عامل عام فى الذكاء يتدخل فى كافة الأنشطة العقلية. واقترح وجود عدة قدرات أساسية فى الذكاء وهى منفصلة عن بعضها البعض تتمثل فى القدرة العددية، والطلاقة اللفظية ، ،القدرة على التذكر ، والقدرة اللفظية ، والقدرة المكانية ، وسرعة الإدراك ، وقدرة الاستدلال. ويرى ثيرستون أن تفوق الفرد فى إحدى هذه القدرات لا يعنى بالضرورة تفوقه فى القدرات الأخرى. فقد تكون لدى الفرد قدرة عالية على إدراك العلاقات المكانية لكنه بنفس الوقت ضعيفاً فى القدرة اللفظية.

٣- نظرية العوامل المتعددة Multiple factor theory

يختلف ثورنديك (Thorndike) مع سبيرمان حول وجود عامل عام فى الذكاء ، إذ يرى أن الذكاء هو محصلة تفاعل عدد من القدرات المتداخلة

والمترابطة فيما بينها. ويعتقد أن طبيعة هذه القدرات العقلية ونوعيتها يعتمد على عدد ونوعية الوصلات العصبية القائمة بين المثيرات والاستجابات ، إذ يرى أن الفروق الفردية فى الذكاء بين الأفراد تعزى إلى طبيعة الوصلات العصبية الموجودة لديهم.

لقد طور ثورنديك اختباراً لقياس ذكاء الأفراد يعرف باسم (CAVD) ويشتمل على أربع مهمات تتمثل فى القدرة على التعامل مع المجردات (C) ، والقدرة الحسابية (A) ، والقدرة على اكتساب واستعادة المفردات (V) ، والقدرة على اتباع التعليمات (D). وتوصل إلى وجود ثلاث أنواع للذكاء هى:

١- الذكاء المجرد ويتمثل فى القدرة على التعامل مع الأشياء المجردة كالمعانى والرموز والأفكار والمفاهيم والعلاقات الرياضية.

٢- الذكاء الميكانيكى ويتمثل فى القدرة على التعامل مع الأشياء المادية وأداء المهارات والمهمات الحركية.

٣- الذكاء الاجتماعي ويتمثل فى القدرة على التواصل مع الآخرين وتشكيل العلاقات الاجتماعية.

نظرية فيرنون فى الذكاء Vernon

اقترح فيرنون فى الخمسينات من القرن العشرين تنظيماً هرمياً لبنية الذكاء يتألف من عدة مستويات على النحو الآتى :

أولاً : العامل العام (General factor) يقع فى قمة الهرم، ويرتبط إيجابياً بكافة القدرات العقلية الأخرى فى الهرم.

ثانياً : طائفة العوامل اللفظية – التربوية وتتعلق بالطلاقة اللغوية والقدرات اللفظية المرتبطة باستخدام اللغة والكلام.

ثالثاً : طائفة العوامل الثانوية وتتعلق بقدرات معينة كالتفكير الابتكاري، وحل المشكلات والقدرات العددية.

رابعاً : طائفة العوامل المكانية والميكانيكية وتتعلق بقدرات إدراك المكان والموقع والحجم والشكل ، إضافة إلى القدرات المرتبطة بمعالجة الأشياء وأداء المهارات الحركية المتعددة.

٥– نظرية الذكاء السيال والذكاء المتبلور

Fluid and crystallized intelligence

يعتقد كاتل (Cattell, 1971) بوجود نوعين أو نمطين من الذكاء وهما الذكاء المرن أو السيال (Fluid) الذي يتمثل في الكفاءات والقدرات العقلية غير اللفظية مثل القدرة على تصنيف الأشياء وإدراك العلاقات الزمانية والمكانية ، وقدرات الاستدلال اللغوية والعددية. ويرى أن هذه القدرات قد تكون متحررة من تأثير العوامل الثقافية ولا ترتبط بالتعليم الرسمي. أما الذكاء المحدد أو المتبلور (Crystallized) فهو يشير إلى جملة القدرات التي تتأثر بالعوامل الثقافية وعملية التعليم الرسمي مثل قدرات التعليل ، ،المهارات اللفظية والعددية وبعض الأداءات والمهارات الحركية.

٦– نظرية الذكاء المتعدد Multiple intelligence

توصل جيلفورد Guilford في الستينات من القرن الماضي نتيجة لأبحاثه المتعددة في مجال القدرات العقلية إلى نموذج جديد لتفسير الذكاء. فهو يرى أن الذكاء تكوين معقد يتألف من ثلاثة أبعاد أسماها بأوجه الذكاء (Faces of intelligence) وهذه الأبعاد هي :

أولاً : بعد العمليات Operations

ويتمثل فى نوعية العمليات العقلية التى يجريها الأفراد على المحتويات أو المعلومات ، وتشمل ست قدرات رئيسية هى :

١- الإدراك أو المعرفة وتتمثل فى اكتساب وتعلم الخبرات والمعارف.
٢- التذكر طويل المدى ويتمثل فى تخزين واستدعاء المعلومات.
٣- التسجيل الذاكرى المؤقت ويشير إلى القدرة الآنية على تسجيل المعلومات والاستدعاء المباشر لها.
٤- التفكير المتقارب ويتمثل فى القدرة على استخدام حل معين أو التوصل إلى إجابة لمسألة معينة من خلال معلومات معروفة.
٥- التفكير المتشعب ويتمثل فى الطلاقة والمرونة الفكرية والقدرة على إنتاج أو ابتكار حلول جديدة.
٦- التقويم ويشير إلى القدرة على إصدار الأحكام حول الخبرات والمعارف واتخاذ القرارات المناسبة حيالها.

ثانياً : بعد المحتوى Content

يتمثل فى محتوى العمليات العقلية أو ما نحن بصدد التفكير فيه ، ويشتمل على خمسة أصناف هى :

١- المحتوى البصرى ويتضمن الخبرات الرئيسية من ألوان وأشكال ، ومواقع ، وصور ، ورسوم وغيرها.
٢- المحتوى السمعى ويتضمن الخبرات السمعية كالأصوات المختلفة.
٣- المحتوى الرمزى ويتضمن الخبرات التى ترمز إلى أشياء مجردة كالرموز والحروف والأرقام والأشكال.

٤- المحتوى المعنوى ويتضمن الخبرات اللغوية والكلامية المتعلقة بمعانى المفردات والمفاهيم والأفكار.

٥- المحتوى السلوكى ويشير إلى المضمون الاجتماعى للسلوك والذى يأخذ شكل القدرة على فهم أفكار ومشاعر وسلوكيات الآخرين ، والقدرة على التفاعل الاجتماعى.

ثالثاً : بعد النواتج Products

ويتمثل فى النتائج المترتبة من تطبيق العمليات العقلية على المحتويات المختلفة ، وتشمل ستة نواتج هى :

١- الوحدات وتتمثل فى أجزاء منفصلة من المعرفة مثل كلمة أو فكرة معينة.

٢- الفئات وتتمثل فى تجميع أو تصنيف وحدات المعرفة فى مجموعات طبقاً لخصائص مشتركة بينها.

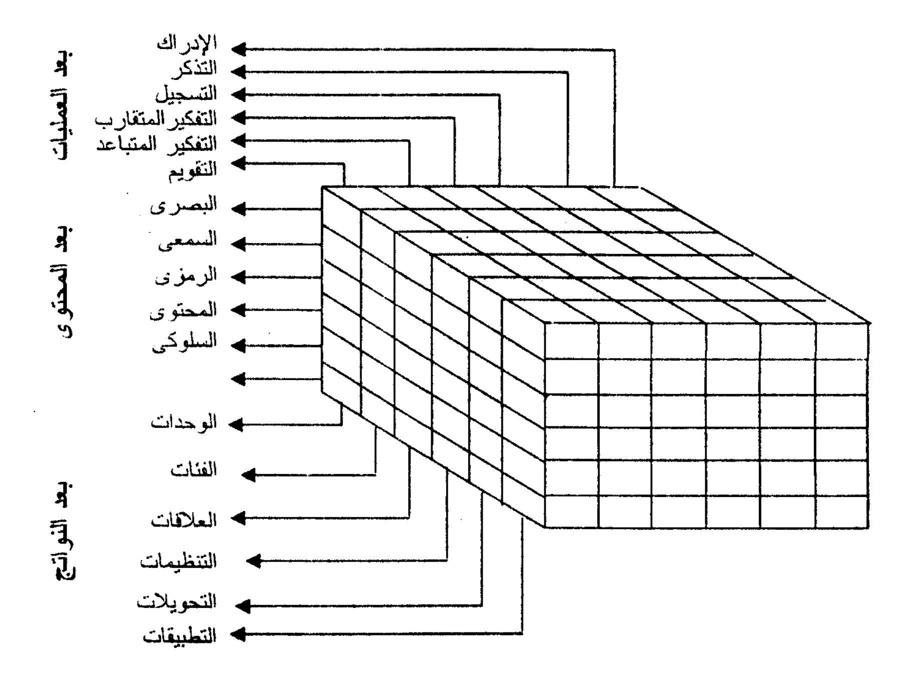
٣- العلاقات وتتمثل فى تحديد العلاقات بين الوحدات المعرفية المختلفة مثل "أقوى من" ، أو "يعتمد على" ، أو "يؤدى إلى" وغيرها.

٤- الأنظمة وتشير إلى بناء أو تشكيل أنظمة معرفية من المعلومات والمعارف.

٥- التحويلات وتشير إلى التغيرات والتحويلات على المعلومات والمعارف القائمة.

٦- التطبيقات وتشير إلى التضمينات والتطبيقات للمعلومات أو المعرفة.

واعتماداً على هذا النموذج ، فإن إجراء أى مهمة معرفية يتضمن تنفيذ عملية عقلية محددة على محتوى معين بهدف تحقيق ناتج ما. فعلى سبيل المثال الحصول على الناتج (١٠) يشير إلى تنفيذ عملية عقلية وهى الجمع أو الضرب (تفكير تقاربى) على محتوى رمزى وهو الأرقام كـ (٥ + ٥ أو ٢ × ٥). وعليه فإن جيلفورد يرى أن هناك (١٨٠) قدرة عقلية كنتاج لتفاعل الأبعاد الثلاثة السابقة (٦ عمليات × ٥ محتويات × ٦ نواتج). ويوضح الشكل التالى النموذج الثلاثى الأبعاد لتكوين الذكاء كما افترضه جيلفورد.



نموذج جيلفورد للذكاء

يعد النموذج الثلاثى الأبعاد الذى اقترحه جيلفورد تطوراً جديداً فى مجال فهم طبيعة الذكاء الإنسانى. فقد أضاف العديد من الأبعاد والقدرات التى أغفلتها النظريات السابقة مثل التفكير المتشعب، والتفاعل الاجتماعى و... الاجتماعى وغيرها إلى بنية الذكاء. كما وأعطى دفعة جديدة لإعادة النظر فى بناء وتصميم المناهج الدراسية من حيث التنويع فى محتويات وخبرات المناهج بحيث لا تقتصر على خبرات معينة، الأمر ال... يتيح للمتعلم توظيف عمليات عقلية متعددة على هذه الخبرات.

قياس الذكاء :

كانت المحاولات الأولى لقياس الذكاء تلك التى قام بها الطبيب الفرنسى الفرد بينيه (١٩٠٥) بناءاً على طلب من الحكومة الفرنسية لإيجاد وسيلة يمكن من خلالها تحديد الطلاب الذين يحتاجون إلى تعليم خاص. فقد سعى بينيه وزميله سيمون إلى بناء اختبار للذكاء يمكن من خلاله تصنيف الطلاب حسب قدراتهم العقلية. ولم يقتصر على اختيار الفقرات التى تقيس قدرات التحصيل فحسب، وإنما القدرات العقلية الأخرى (Guenther, 1998) وكانت المحاولات الأولى لبناء الاختبار أن تم وضع عدد من الفقرات وتم تجريبها على عدد من الأفراد العاديين وغير العاديين ومن فئات عمرية مختلفة.

وفى ضوء مقارنة النتائج، تم إجراء العديد من التعديلات على هذا الاختبار تضمنت حذف بعض الفقرات أو تعديل بعضها الآخر، بحيث اقتصر الاختبار على الفقرات التى تميز الأفراد المتفوقين وغير

المتفوقين عقلياً. وتألف الاختبار من عدد من الاختبارات الفرعية يشتمل كل منها مجموعة أسئلة تناسب فئة عمرية معينة ، بحيث يصلح هذا الاختبار لقياس القدرات العقلية لدى الأفراد من الفئات العمرية من (٣-١٣) سنة. ويتحدد العمر العقلى للفرد اعتماداً على نوع الأسئلة التى يستطيع الفرد الإجابة عنها بنجاح بصرف النظر عن عمره الزمنى. فلو أجاب طفل عمره ٤ سنوات الأسئلة التى وضعت لطفل عمره خمس سنوات ، عندها يعتبر العمر العقلى لهذا الطفل مساوياً لأخمس سنوات ، فى حين إذا لم يتمكن الطفل الذى عمره الزمنى سبع سنوات من إجابة الفقرات المناسبة لعمره الزمنى ، وأجاب فقط الأسئلة المناسبة لعمر ست سنوات ، عندها يعتبر العمر العقلى لهذا الطفل على أنه مساوياً لـ ست سنوات فقط. لقد جرت بعض التعديلات على اختبار بينيه من قبل تيرمان (Termman) نتيجة لنقله واستخدامه فى الولايات المتحدة الأمريكية من حيث إدخال مفهوم معامل الذكاء (IQ) الذى يمكنْ تحديد ه من خلال استخدام المعادلة الآتية :

$$\text{معامل الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلى}}{\text{العمر الزمنى}} \times ١٠٠\%$$

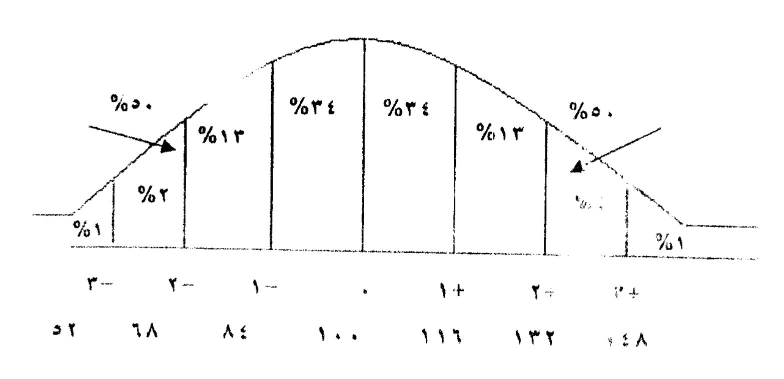
وأصبح يعرف هذا الاختبار لاحقاً باسم اختبار ستانفورد – بينيه.

توزيع درجات الذكاء :

يميل الذكاء كأى سمة شخصية أخرى لتوزيعه توزيعاً طبيعياً (Normal distribution) وهو ما يسمى بالتوزيع الاعتدالى أو

الجزمي بمتوسط حسابي مقداره (١٠٠) درجة وانحراف معياري مقداره (١٦) درجة.

فعند تطبيق اختبار ستانفورد – بينيه على أفراد مجتمع ما ، فإنه يتوقع أن (٥٠%) منهم يقع ذكائهم فوق المتوسط ، في حين النصف الآخر منهم تقع درجات ذكائهم تحت هذا المتوسط ، وذلك كما هو موضح في الشكل التالي.



توزيع درجات الذكاء لأفراد مجتمع ما

يتضح من الشكل السابق أعلاه ، أن ٦٨% من أفراد المجتمع تتراوح درجات ذكائهم حول المتوسط أي بين ٨٤ و ١١٦ درجة، (أي بين انحراف معياري مقداره (-١) وانحراف معياري مقداره (+١). كما أن ١٦% منهم تقع درجات ذكائهم فوق ١١٦ وهم يمثلون فئة الذكاء المرتفع، في حين ١٦% منهم تقع درجات ذكائهم تحت ٨٤، وهم ذوى ال ذكاء المنخفض. وفيما يلي وصف لفئات الأفراد حسب توزيع درجات ذكائهم.

١- فئة الموهوبين عقلياً: وتشمل الأفراد المتفوقين عقلياً التى تبلغ درجات ذكائهم (١٣١) فأكثر، وهؤلاء يمتازون بقدرات عقلية فائقة ويظهرون على أنهم أقوى جسدياً وأكثر صحة ونشاطاً من الآخرين. كما يمتازون بالاستقرار العاطفى والقدرة على التكيف مع المواقف المختلفة، إلا أنهم سرعان ما يظهرون الملل وعدم الاهتمام بالمهارات الأكاديمية العادية لأنهم ينظرون إليها على أنه مبتذلة.

٢- فئة الأذكياء: وتضم الأفراد الذين تقع درجات ذكائهم بين (١٢١) إلى (١٣١)، ويمتاز هؤلاء الأفراد بقدرتهم على أداء المهمات الأكاديمية وغير الأكاديمية بنجاح وبمجهود أقل.

٣- فئة ما فوق المتوسط : وتشمل الأفراد الذين تقع درجات ذكائهم بين (١١٥-١٢٠) ، وهؤلاء يستطيعون أداء المهمات المختلفة بسهولة ويسر.

٤- فئة المتوسط : وتشمل الأفراد الذين تبلغ درجات ذكائهم بين (٩٠-١٠٩) ، ويتمثل هؤلاء غالبية الأفراد ويمتازون بقدرات عقلية عادية.

٥- فئة ما دون الوسط : وتضم الأفراد الذين تقع درجات ذكائهم بين (٨١-٨٩) ، وهؤلاء يستطيعون النجاح فى المهمات الأكاديمية إلا أنهم يواجهون بعض الصعوبات.

٦- فئة الضعف العقلى : وتشمل الأفراد الذين تتراوح درجات ذكائهم بين (٧٠-٧٩) ، ويحتاج هؤلاء الأفراد إلى برامج تعليمية خاصة وقد

يستطيعون النجاح فى بعض المهارات الأكاديميــــة والقيـــام بــبعض المهــن البسيطة.

٧- **فئة التخلف العقلى :** وتــشمل الأفــراد الــذين تقــع درجــات ذكائهم عند **(٦٩) فأقــل ومثــل هــؤلاء يحتــاجون إلــى بــرامج تعليميــة وتدريبية خاصة.**

الفصل الرابع

الذكاءات المتعددة



الفصل الرابع
الذكـاءات المتعـددة

نظرية الذكاءات المتعددة :

لقد حبا الله الإنسان عقلاً معجزاً في قدراته وإنجازاته ، ولقد أكد العلماء أن الإنسان لا يتمتع بنوع واحد من الذكاء كما كنا نظن ، بل إن في داخلنا أنماطاً متعددة من الذكاء نتعامل بها مع المواقف الحياتية التي تصادفها، فالذكاء اللغوي نتعامل به مع الكلمة مكتوبة أو منطوقة أو مسموعة ، وبالذكاء المكاني ندرك حدود ما حولنا ونتعامل مع الحجم واللون والشكل ، وبالذكاء الموسيقي نشعر بالأصوات ونميزها ونتفاعل معها بدرجات متفاوتة ، وهكذا نفعل بالذكاء الاجتماعي والمنطقي والحركي ... عقل مبدع تعددت طاقاته ، لكنها جميعها تتفاعل بصورة متكاملة في إطار ما يسمى بالذكاءات المتعددة.

ففكرة أحادية الذكاء لم تلق القبول التام بين علماء النفس بل تم التقسيم من بيرمان مروراً بثرستون وثروندايك ، ولكن فكرة التعددية في الذكاء بدأت بصورة واضحة في كتابات فؤاد أبو حطب ١٩٧٣ حين قسم الذكاء إلى سبعة أنواع ، ثم ظهرت هذه التعددية في كتاب لاقى الكثير من الشهرة والاهتمام لمؤلفه جاردنر ١٩٨٣ وهو كتاب "أطر العقل" Frames of Mind وذلك من خلال المشروع صفر Project Zero في جامعة هارفرد.

حيث انتقد جاردنر الاتجاه التقليدي في دراسة وقياس الذكاء فهو يرى:

- إن الذكاء العام (g) المقاس من خلال هذا الاتجاه لا يستطيع أن يغطي كل جوانب الذكاء ، كما أنه جعل الذكاء غير مرئي ، أما نظرياته فترى أن

الذكاء أكثر مرونة وقابلية للفهم والإضافة ، وأن مفهومه عن الذكاء هــو عملية نمو متزايد نتيجة تراكم المعرفة وتأثير الثقافة وليس نتيجة مفهــوم ضيق ، فالذكاء المتعدد يعطى مساحة أكبر تظهر الذكاء الحقيقى.

- إن اختبارات الذكاء التقليدية تــشتمل علـــى مــواد وبنـــود ليـــست ذات صلة بالفرد وغير مألوفة من ناحيـــة التـــصميم ، ويـــرى أن نظريتـــه تقدم مجموعة من مقاييس الذكاء العادلة التـــى تقـــيس الـــذكاء الحقيقـــى للفرد ، وذلك من خلال مواد ثقافية مألوفة لديـــه ، أى إعـــداد مقـــاييس الذكاء الفعلى للفرد.
- إن القياس التقليدى للذكاء يقوم بتقييم وتقدير مستوى الأفراد فـــى نطـــاق أحادى ذى مدى ضيق ، بمعنى أننا نستطيع أن نصف التلميذ بأنه ذكى / بارع وآخر بليد / بطئ وقد يستطيع الأخير التحـــدث بطلاقـــة ويعطـــى معلومات كثيرة وسريعة عن هوايا محببة لديـــه أى يـــستطيع القـــول أن هؤلاء التلاميذ لديهم ذكاءات متعددة.

الأساس النظرى لنظرية الذكاءات المتعددة :

يقول جاردنر " لقد قصدت أن استخدام هذا اللفظ متعمداً ، فلـــو قلـــت بوجود سبعة أنواع من الكفاءات فسوف يتثاءب الناس مسلمين بهذا ، ولكـــن بتمسيتها ذكاءات ، إننى أقول لقد اتجهنا إلى تحديد تنوع أساسى يسمى الذكاء، وأن هناك بالفعل عدداً مـــن الـــذكاءات ، بعـــضها لـــم يفكـــر فيـــه مطلقـــاً (Weinreich, 1985: 43) ولذلك وضع جاردنر (Gardner, 1993a: 62-66) ثمانية محكات أو معايير يجب أن يتخطاها الـــذكاء لكـــى يـــضمه إلـــى نظريته:

١- إمكانية عزل الذكاء نتيجة ضعف الدماغ :

حيث إن إصابة الدماغ فى جزء محدد يؤثر على ذكاء دون الآخر ، على سبيل المثال عند إصابة الفص الأيسر (مركز بروكا) يصاب الفرد بمشكلات فى اللغة ، بينما تظل بقية الذكاءات دون تلف كالقدرة على الحركة وحل المشكلات الرياضية والتعامل مع الآخرين.

٢- وجود الأطفال غير العاديين مثل (الطفل المعجزة) :

حيث يمكننا أن نرى بعض الذكاءات عند الأفراد تعمل بصورة فائقة، بينما تعمل البقية الأخرى بمستوى منخفض ، ومثل ذلك الطفل المعجزة الذين ينبغ فى ذكاء معين ، بينما ذكاءاته الأخرى تعمل عند مستوى الأطفال العاديين وربما أقل منهم.

٣- عملية جوهرية وأساسية أو مجموعة عمليات :

حيث يؤكد على أهمية العمليات والإجراءات التى تنتج بعد كل عملية، وهو يشبه هذه العمليات بما يحدث داخل الكمبيوتر وأنظمة التشغيل الموجودة بداخله ، فكل أمر يتم تنفيذه له عدة عمليات أخرى تساعد فى إنجازه.

٤- تاريخ نمائى متميز ومجموعة من الأداءات الواضحة التحديد والخبرة:

حيث إن الذكاءات يمكن صقلها بالمشاركة من خلال الأنشطة الثقافية المختلفة ، أى أن لكل ذكاء وقت ينمو ويظهر فيه بصورة واضحة – له طفولة وبلوغ – خلال حياة الفرد. كما أن له فترات تدهور فى المراحل المتأخرة فى السن.

٥- وجود تاريخ تطورى أو حياة تطورية :

إن الذكاء الذى نملكه له تاريخ منذ ملايين السنين ، ولكنه يظهر بصور مختلفة ، كما أن هناك بعض الطاقات التى يتقاسمها مع الكائنات الأخرى ، حيث يمكن بحث أنماط الذكاء المكانى فى الثدييات ، أو الذكاء الموسيقى فى الطيور.

٦- التدعيم من المهام السيكولوجية التجريبية :

يقول جاردنر أنه بالنظر إلى الدراسات السيكومترية نستطيع أن نشاهد ذكاءات تعمل منعزلة عن الأخرى فمثلاً من الممكن أن تظهر قدرة فرد فى القراءة بصورة كبيرة ومع ذلك يخفق فى نقل هذه القدرة إلى الذكاء المنطقى الرياضى.

٧- دعم من النتائج السيكومترية :

حيث إن المقاييس المختلفة للذكاء توضح تنوع قدرات الفرد بين اللغوية والرياضية والتصورية ويرى أن مثل هذه الاختبارات المقننة (بالرغم من أنه يرفضها) تساعد فى إظهار نظرية الذكاءات المتعددة.

٨- القابلية للتشفير فى نسق رمزى :

إن أهم ما يميز الإنسان هو القدرة على استخدام الرموز ، وهو بهذا يصبح أفضل من غيره فى المخلوقات الأخر ، ويرى أن لكل ذكاء أنواعه الرمزية المختلفة.

وفى ضوء هذه المحكات عرض جاردنر سبعة ذكاءات (Gardner, 1993a) ثم أضاف نوعين آخرين (Gardner, 1998) ، وفيما يلى الذكاءات التسعة :

الذكاء اللغوى Linguistic intelligence

وهو القدرة على استخدام كلمات شفهياً بكفاءة (كما فى رواية الحكايات والخطابة لدى السياسيين أو الشعراء - الصحافة - التأليف) ، ويتضمن هذا الذكاء القدرة على معالجة البناء اللغوى ، الصوتيات ، المعانى ، وكذلك الاستخدام العملى للغة ، وهذا الاستخدام يكون بهدف البلاغة أو البيان (استخدام اللغة لإقناع الآخرين بعمل شئ معين) أو التذكر (استخدام اللغة لتذكر معلومة معينة) أو التوضيح (استخدام اللغة لإيصال معلومة معينة).

الذكاء المنطقى الرياضى Logical-mathematical intelligence

هو القدرة على استخدام الأرقام بكفاءة وكذلك القدرة على التفكير المنطقى (العالم - مصمم - برامج الحاسب الآلى - أستاذ المنطق) هذا الذكاء يتضمن الحساسية للنماذج والعلاقات المنطقية فى البناء التقريرى والافتراضى (بما أن ... إذن - السبب والنتيجة) وغيرها من نماذج التفكير المجرد. وبشكل عام يتركز هذا النوع من الذكاء فى مجالات استخدام التفكير الاستنتاجى والاستقرائى للأعداد والأنماط المجردة ، ويدعى هذه النمنط أحياناً بالتفكير العلمى.

أما فى مجال الرياضيات بشكل خاص ، فإن الشخص الذى يكون لديه مثل هذا الذكاء يتصف بحبه لحل المشكلات ، واستعمال الأنماط والتفسير والتجريد الرمزى ، إن هذا النوع من الذكاء يتلاءم مع الجانب النظرى للرياضيات من حيث بناء النظريات وفحصها بالمنطق المجرد ، كما يتلائم مع الجانب التطبيقى من حيث التشجيع على حل المشكلات فى العالم الحقيقى. ويمكن تشجيع الطلاب على

هذا النوع من الـذكاء بإعطـائهم الفرصـة لممارسـة فعاليـات ومـشاريع ذات معنى ، والتى تظهر قوة وفعالية الرياضيات.

الذكاء المكانى Spatial intellience

القدرة على إدراك العالم البصرى بدقة ، والقيام بعمل تحويلات بنـاءً على ذلك الإدراك كما فى عمل (مصمم الديكور – المهنـدس المعمـارى – الفنان ...) وهذا الذكاء يتضمن الحساسية للألوان ، الخطـوط ، الأشـكال ، الفراغ ، والعلاقات بين هذه العناصر ، كما يتضمن القـدرة علـى التـصور البصرى للأفكار ذات الطبيعة البصرية أو المكانية.

الذكاء الجسمى / الحركى Kinesthetic/Bodily intelligence

هو القدرة على استخدام الفرد لجسمه للتعبير عن الأفكار والمشاعر ، وسهولة استخدام اليدين فى تشكيل الأشياء كما يبدو فى الأداء (الرياضـى – النحات – الميكانيكى – الجراح ...) ويتضمن هذا الذكاء مهـارات جـسمية معينة مثل التآزر ، التوازن ، المهارة ، القوة ، المرونة ، السرعة ... وهكذا.

الذكاء الموسيقى Musical intelligences

هو القدرة على إدراك الموسيقى والتحليل الموسـيقى مثـل (الناقـد الموسيقى – المؤلف – والملحن – العازف) ، ويتضمن هذا الذكاء الحـساسية للإيقاع ، والنغمة ، والموسيقى بصفة عامة.

الذكاء الاجتماعى (العلاقات مع الآخرين)

Interpersonal intelligences

هو القدرة على إدراك إنفعالات الآخـرين والتمييـز بيـنهم وإدراك نواياهم ودوافعهم ومشاعرهم ، ويتضمن هذا الذكاء الحساسية لتعبيرات الوجه

والصوت والإيماءات وكذلك القدرة على التمييز بين المؤشرات المختلفة التى تعتبر دليلاً على العلاقات الاجتماعية.

الذكاء الشخصى الذاتى (الداخلى) Intrapersonal intelligences

معرفة الذات والقدرة على التصرف المتوائم مع هذه المعرفة ويتضمن ذلك أن تكون لديك صورة دقيقة عن نفسك (جوانب القوة والقصور) والوعى بحالاتك المزاجية ، نواياك ، رغباتك ، قدرتك على الضبط الذاتى ، القدرة على الفهم الذاتى ، الاحترام الذاتى.

الذكاء الطبيعى Naturalist intelligence

من يتمتع بهذا النوع من الذكاء يقوم بتمييز وتصنيف واستعمال معالم من الطبيعة ، ويشمل هذا النوع غالباً المزارعين ، الجيولوجيين ، الذين يمثلون الأذكياء الطبيعيين فى عصرنا الحديث هذا.

الذكاء الوجدانى Existential intelligence

ويتسم هؤلاء الأفراد بأنهم يؤمنون بالروحانيات والأمور الغيبية والفلسفية وهذا النوع من الذكاء نلاحظه فى الفلاسفة والروحانيين.

وأوضح جاردنر Gardner, 1998 الآتى :

- أن جميع الأفراد لديهم جميع الذكاءات ولكن بصورة متفاوتة.
- كل شخص له بنية عقلية مختلفة.
- يمكن تحسين مستوى الطلاب العلمى بالاعتماد على نظرية الذكاءات المتعددة.

- تحتل هذه الذكاءات أماكن مختلفة فى العقل وتعمل معاً أو بصورة مستقلة.
- هذه الذكاءات تميز الجنس البشرى عن سائر المخلوقات.

ويمكن تلخيص مجموعة الأسس والمبادئ التى تقوم عليها نظرية الذكاءات المتعددة فى الآتى :

- الذكاء غير مفرد ، فهو ذكاءات متعددة ومتنوعة ، وخاضعة للنمو والتنمية.
- كل شخص له فريد لمجموعة من ذكاءات نشيطة ومتنوعة.
- تختلف الذكاءات داخل الفرد الواحد أو بين الأفراد وبعضهم البعض.
- يمكن أن يتم التعرف على الذكاءات المتعددة وقياسها وتحديدها.
- يجب منح كل شخص الفرصة لكى يمكن التعرف على ذكاءاته المتعددة وتنمية هذه الذكاءات.
- استعمال أحد أنواع الذكاءات يمكن أن يسهم فى تنمية وتطوير نوع آخر من أنواع الذكاءات المتعددة.
- يمكن قياس وتقويم القدرات العقلية المعرفية التى تقف وراء كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة، وقياس المهارات والقدرات الفرعية الخاصة بكل نوع من أنواع هذه الذكاءات.

ويوضح الجدول (١) الفروق بين نظرية الذكاءات المتعددة والنظرية التقليدية للذكاء.

جدول (١)

الفروق بين نظرية الذكاءات المتعددة والنظرة التقليدية للذكاء

نظرية الذكاءات المتعددة	النظرة التقليدية للذكاء
- تقييم الذكاءات المتعددة من خلال أساليب حل المشكلات وأساليب التعلم.	- يقاس الذكاء المتعدد عن طريق الاختبارات ذات الإجابات القصيرة مثل اختبار وكسلر.
- كل فرد يولد لديه جميع أنواع الذكاءات ولكن بنسب مختلفة.	- يولد الفرد ولديه مقدار ثابت من الذكاء.
- يستطيع الفرد تحسين جميع هذه الذكاءات، وإن كان هذا التحسين يختلف من شخص لآخر.	- مستوى الذكاء لا يتغير طوال الحياة.
- يوجد عدة أنواع من الذكاءات والتى تمثل الطرق المختلفة للتفاعل مع العالم الخارجى.	- الذكاء يعتمد على قدرتين أساسيتين لغوية ومنطقية (رياضية).
- يمكن للمدرسين التنوع فى استخدام أساليب التدريس المختلفة التى تتفاعل مع أنواع الذكاءات.	- يدرس المعلمون نفس المادة لكل الطلاب بنفس الأسلوب.
- يمكن تنظيم الأنشطة والاستراتيجيات المختلفة لتنمية هذه الذكاءات وتقوية مواطن الضعف.	- يدرس المعلمون نقطة أو جانب من موضوع معين دون الاهتمام بمواطن الضعف.

أهمية النظرية :

تظهر أهمية نظرية الذكاءات المتعددة فى أنها ابتعدت عن المنظـور الضيق للذكاء ، و ... أن كل الأفراد أذكياء ، كما أنه يمكن تنميـة أن مـن الذكاءات بصورة مستقـ ... ، لذلك فإن استخداماتها التربوية تساعد فـى تنميـة مهارات التلاميذ وتزيد من تفهمهم للمادة المعروضـة ، كمـا أنهـا تـساعد المدرسين فى استخدام عدة استراتيجيات لتعليم التلاميذ ، ومراعاة الاختلافات بينهم.

كما أنها ألغت فكرة IQ التى تحدد مـستوى عقلـي محـدد للفـرد تحت درجته طيلة حياته ، ويهدف علماء النفس إلـى ... مـن أهميـة قيمة IQ للمقارنة بين الأفـراد وبعـضهم ، بـالرغم مـن أن هـذه القيمـة يمكن أن تستخدم في عملية تفريد التعليم أو اختيـار الوظـائف ، وبـالرغم من ذلك فإن هناك انتقادات عديـدة لمثـل هـذه الاختبـارات IQ منهـا أن اللغة والثقافة تلعب دوراً حاسماً فى الدرجة التـى يحـصل عليهـا الفـرد ، ويرى Warburton أن الدرجة التـى يحـصل عليهـا الفـرد فـى هـذه الاختبـارات لا تمثـل قدرتـه الحقيقيـة (Tony & Ann, 1998, 490-491)، ويؤكد (نجدى ونـيس حبـشى ، رأفـت عطـي بـاخوم، ١٩٩٩ ، ٢٣١) إن الدراسات التـى تـستخدم اختبـارات ومقـاييس نـسبة الـذكاء التقليدية مثل مقياس سـتانفورد بينيـه ووكـسلر وغيرهـا تحـرص دائمـا على إعادة تقنين هذه الاختبارات رغم ما بهـا مـن قـصور شـديد أشـار إليه كثير من علماء النفس فنجد من أبـرز نـواحى القـصور فـشل هـذه الاختبارات فى قيـاس الـسلوك الـذكى ومكوناتـه فـى مواقـف الحيـاة وتركيزها على الإجابات بدلاً من التركيز على طرق حل المشكلات.

وينظر (Walters, 1992) للذكاء على أنه مفهوم فرضى هام فى فهم تعامل الناس مع بعضهم البعض وكيف يحلون مشكلاتهم ، وأن النظرة التقليدية للذكاء والاختبارات التى صممت لقياسات ضيقة فى منظورها ، لأن الأداء البشرى معقد ومتنوع بدرجة كبيرة لا يمكن الإلمام به من هذا المنظور الأحادى ، فهذه الاختبارات تعجز عن إظهار المواهب والميول الخاصة، وبالتالى وجب علينا البحث عن نظرية للذكاء تعكس تعقد المهارات والأداءات التى يظهرها أفراد الجنس البشرى.

ويرى (David, 1994) أن جميع الطلبة يعرفون ويفهمون وأنهم يتعلمون أكثر مما يظهرون فى الاختبارات المختلفة ، ويؤكد على أهمية نظرية الذكاءات المتعددة فى تحسين عملية التقييم داخل المدارس واستعمالها فى تحسين جوانب التلميذ المختلفة ، وهو يرى أن نظرية الذكاءات المتعددة تعطى تفهماً جديداً للذكاء الإنسانى والتعلم ، علاً أساس أن الذكاء لا يحدد بالميلاد بل يمكن تنميته وأنه ظاهرة متعددة الأبعاد فى عقل الإنسان ، ومن هنا يمكن تقوية جوانب الضعف لدى الطالب ومعرفة عيوبه والعمل على تلاشيها.

ويؤكد (Bowen et al., 1997) أن فهم المعلمين للذكاءات المتعددة يؤدى بهم إلى تطوير الاستراتيجيات التى تساعدهم فى تحقيق الأهداف وتنمية استراتيجيات التعلم للشخصية وممارسة التفكير الإيجابى واكتشاف وتنمية وتأكيد الذات وذلك من خلال الأنشطة وأثناء عرض المنهج الدراسى.

ويمكن استخدام نظرية الذكاءات المتعددة فى محو أمية الأطفال باستخدام مناهج مخططة لذلك حيث أن هؤلاء الأطفال قد تعلموا فى نظام لم

يستطع تنمية مهاراتهم وبالتالى أصيبوا بالفشل ، أما نظرية الذكاءات المتعددة فهى تسمح بطرق عديدة لتقييم ذكاء الأطفال الأميين ، وأن فهم أنواع الذكاءات المختلفة من قبل المعلمين من الممكن أن تساعدهم فى تصميم تعليم فعال ومؤثر.

ويذكر (Fasko, 2001) أنه من خلال أدبيات الذكاءات المتعددة ، هناك العديد من الذكاءات وصفت وتم تقييمها وفحصنا ، وأن هناك فائدة كبيرة لاستخدام نظرية الذكاءات المتعددة فى تعليم الطلاب الموهوبين بسبب درجة شمولها واتساع مداركها وبساطتها. ويرى (O'Brien & Burnett, 2000) أن نظرية الذكاءات المتعددة يمكن استخدامها فى التعامل مع الأطفال بثلاث طرق من خلال استراتيجياتها وأنشطتها المتعددة وقدرتها على إعداد بيئة ناجحة لتعلم الأطفال خاصة صغار السن.

ويرى جاردنر أن أهمية الذكاءات المتعددة هى التعرف على جميع الذكاءات الإنسانية فالناس جميعاً مختلفين على نطاق واسع ولكل فرد تركيبة مختلفة من الذكاءات فإذا تم التعرف على تلك الذكاءات فإنه ستكون لدينا فرصة أفضل للتعامل على نحو مناسب مع المشكلات العديدة التى نواجهها فى حياتنا.

وأكد (Summey & Strahen, 1997) على أهمية استخدام نظرية الذكاءات المتعددة فى تحسين مستوى التلاميذ ذوى الصعوبات فى القراءة ، وأن التلاميذ أصبحوا أكثر مشاركة فى الأنشطة الصيفية وأكد (Strahan, 1996) أن هناك إنجاز كبير ومشاركة إيجابية للتلاميذ داخل الفصل نتيجة استخدام نظرية الذكاءات المتعددة. وقدم (Cifuentes & Hughey, 2003)

دراسة لمعرفة أثر استخدام الكمبيوتر والذكاءات المتعددة على الكتابة، وأوضحت هذه الدراسة أهمية الذكاءات المتعددة فى الكتابة باستخدام الكمبيوتر.

ويرى (Hearne & Stone, 1995) أن استخدام نظرية الذكاءات المتعددة مع الطلاب ذوى صعوبات التعلم يزيد من تحسين العملية التعليمية وذلك باستخدام طرق ووسائل متنوعة فى التدريس لتحفيز التلاميذ مثل التشجيع عل التفكير ، والمناهج المنظمة ، وطريقة التحضير ، وبدائل الاختبارات فى ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

وهناك مجالات أخرى استخدمت فيها نظرية الذكاءات المتعددة كاكتشاف الموهوبين ، وبرامج التدريب ما قبل المدرسى وتحسين قدرات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، ومعالجة حالات تشتت الانتباه وفى برامج تحسين التعليم ، وزيادة التحصيل الدراسى فى المواد المختلفة ، وتنمية المهارات المختلفة لدى التلاميذ والمعلمين ، ومن الدراسات التى تناولت هذه الموضوعات (Green, 1998) ، (Griffiths, 1996) ، (Griggiths, 1997) ، (Reid et al., 1999) ، (Hassan & Maluf, 1999) ، (Stevens, 2000) ، (صلاح الدين حسين الشريف ، ٢٠٠١) ، (إمام مصطفى سيد ، ٢٠٠١) ، (إسماعيل محمد الدردير ورشدى فتحى كامل ، ٢٠٠١) ، (أمانى خميس محمد ، ٢٠٠٢) ، (راشد مرزوق راشد ، ٢٠٠٢) ، (عبد المنعم أحمد الدردير ، ٢٠٠٤) ، (محمد رياض أحمد ، ٢٠٠٤) ، كما قدمت (Sarouphim) العديد من الدراسات فى أعوام (1997, 1998A, 1999B, 2000, 2001, 2002) ربطت بين الذكاءات المتعددة والموهبة.

والواقع أن نظرية الذكاءات المتعددة أحدثت منذ ظهورها ثورة في مجال الممارسة التربوية والتعليمية ، فقد غيرت هذه النظرية نظرة المدرسين عن طلابهم ، ووضحت الأساليب الملائمة للتعامل معهم وفق قدراتهم الذهنية، كما شكلت هذه النظرية تحدياً مكشوفاً للمفهوم التقليدى للذكاء ، ذلك المفهوم الذى لم يكن يعترف سوى بشكل واحد من أشكال الذكاء الذى يظل ثابتاً لدى الفرد فى مختلف مراحل حياته ، فلقد رحبت نظرية الذكاءات بالاختلاف بين الناس فى أنواع الذكاءات التى لديهم وفى أسلوب استخدامها ، مما من شأنه إغناء المجتمع وتنويع ثقافته وحضارته عن طريق إفساح المجال ... صنف منها بالظهور والتبلور فى إنتاج يفيد تطور المجتمع وتقدمه.

على الرغم مما لاقته نظرية الذكاءات المتعددة من شهرة وقبول واسع بين العلماء والعامة إلا أنها لم تسلم من انتقادات ، يذكر (جابر عبد الحميد جابر ، ١٩٩٧ ، ٢٨٨ - ٢٨٩) أن ثمة نقدين وجها لدعوى جاردنر بأن هذه الذكاءات مستقلة الواحد عن الآخر.

لقد الأ... عدداً من البحوث السيكومترية تبين أن القدرات مرتبطة ارتباطاً موجباً وأنه لا توجد قدرة عقلية تم قياسها تقليدياً متميزة كلية عن القدرات الأخرى.

ويرد جاردنر على هذا قائلاً إن الارتباطات الموجبة يتم الحصول عليها لأن المقاييس السيكومترية تكشف لا عن الاستعداد فى ذكاء معين فحسب بل وتكشف كذلك عن مهارة الإجابة عن الاختبارات وهى شائعة فى كثير من القياسات السيكومترية ولكى نفهم ما إذا كان مستقلاً يذهب جاردنر

إلى أن المرء يحتاج إلى استخدام مقاييس عادلة ذكائياً Intelligence fair ومثل هذه المقاييس متوافرة فقد يصبح فى المكان تحديد ما إذا كانت هذه الذكاءات مستقلة.

النقد الثانى : أن استقلالية الذكاءات تنبع من فكرة أنه ينبغى أن يتم الربط بينهم من قبل قدرة أو وظيفة تنفيذية تحقق التآزر والتناسق بين أدوار الذكاءات المنفصلة لكى يتم القيام بمهام وأعمال معينة ، ويرد جاردنر على هذا النقد مبيناً أن الذكاء الشخصى قد يقوم بمهمة التنسيق ويرى أحد النقاد أن هذا الزعم يبدو مشابهاً للقول بالعامل العام.

كما قامت بربرا كلارك Barbara Clark بتقديم عرض واف وشامل لتطوير مفهوم الذكاء وتنتقد فيه النظرية التى قدمها جاردنر باعتبارها مناقضة للطبيعة الارتباطية الموحدة للأنشطة الدفاعية ، وتعرف كلارك الذكاء على أنه "محصلة الأنشطة الدماغية للفرد فى المجالات المعرفية والانفعالية والحدسية والبدنية الناجمة عن التفاعل بين النمط الوراثى الفريد له وبين المحيط أو البيئة وهو بذلك حصيلة تفاعل بين سمات موروثة وأخرى مكتسبة.

وقدم (Klein, 1997) دراسة نقدية لنظرية الذكاءات المتعددة ، أوضح فيها أنه بالرغم من أن النظرية قدمت الكثير للتربويين ، إلا أنها قد لا تكون مفيدة فى تخطيط المنهج لكثرة تفصيلاتها.

ويرى ستيرنبرج أن نظرية الذكاءات خضعت إلى عدد قليل جداً لا يذكر من الاختبارات الامبريقية ، ويرى أننا نحتاج إلى منطقة وسطى للتعرف

على الطبيعة المتعددة للذكاء وأفكار الناس عنه ويتطلب ذلك اختبارات إمبريقية جيدة.

ويرى (Lavin, 1994) أن نظرية الذكاءات المتعددة لا تقدم برنامجاً فعلياً يمكن استخدامه عملياً وبشكل واضح فى المدارس ، ويتمنى أن يرى فى المستقبل كتاباً فى تطبيقات الذكاءات المتعددة يعكس التطبيق اليومى لهذه النظرية.

وقد قام جاردنر بتفنيد الانتقادات التى وجهت إلى نظريته وأطلق على هذه الانتقادات اسم الخرافات أو الأساطير ، ورداً على هذه الانتقادات أطلق عليه اسم الحقائق ويتضح ذلك من أقوال (Gardner, 1995, 200-207) حيث يذكر أنه فى ضوء قراءاتى وملاحظاتى أنه قد آن الوقت لى أن أشرك الآخرين فى ردودى على تلك التفسيرات وسوف أناقش سبع أساطير ظهرت حول الذكاءات المتعددة وأن أعبر عن سبع حقائق كما يلى :

النقد (١) : الآن أمكن تحديد سبعة أنواع من الذكاءات لذلك فإن الفرض يحتاج إلى أن يصمم سبعة اختبارات ويجمع سبع درجات.

الحقيقة (١) : أن نظرية الذكاءات المتعددة تنتقد الاختبارات السيكومترية وبالتالى فإن أية اختبارات للذكاءات المتعددة لن تكون متفقة مع الأساس البنائى للنظرية ، فمفهوم الذكاء عندى ناتج أو تحليل عاملى لدرجات الاختبار ، لذلك فإنه من الضرورى أن يقاس الذكاء بطرق عادلة وفى موقف مريح وبمواد ثقافية مألوفة للفرد. فمثلاً إذا أراد شخص ما أن يقيس الذكاء

الموسيقى فإنه يجب عليه أن يستمع إلى النغمات ثم يطلب منه الغناء أو تفسير النغمات أو تنظيمها وهكذا.

النقد (٢) : الذكاء مرادف للمجال المعرفى المنظم.

الحقيقة (٢) : أن الذكاء نوع جديد من المفاهيم العقلية ، ينبغى أن لا نخلطه بمفهوم مجال المعرفة المنظم.

فالمجال المعرفى هو مجموعة من الأنشطة المنظمة داخل ثقافة ما تتميز بنظام رمزى خاص وعمليات مصاحبة ، أى نشاط حضارى أو ثقافى يشارك فيه الأفراد يعتبر مجال معرفى ، على سبيل المثال فالفيزياء والشطرنج ورعاية الحدائق والموسيقى كليا مجالات معرفة الثقافة الغربية ، وكل مجال من هذه المجالات يمكن تحقيقه باستخدام أنواع عديدة من الذكاء. فمثلاً الذكاء المكانى يمكن أن يوظف فى مجالات عديدة بدءاً من النحت إلى الملاحة إلى الأبحاث المتعلقة بالتشريح. فالذكاء هو قدرة سيكولوجية وبيولوجية كامنة وأن هذه القدرة الكامنة يمكن أن تحقق بدرجات متفاوتة نتيجة عوامل الخبرة والثقافة والدافعية التى تؤثر على الفرد.

النقد (٣) : إن الذكاء هو مرادف لأسلوب التعلم أو الأسلوب المعرفى أو أسلوب العمل.

الحقيقة (٣) : إن مفهوم الأسلوب يدل على طريقة عامة يمكن للفرد أن يطبقها بالتساوى على كل محتوى يتعرض له. بينما الذكاء قدرة ذات عمليات مركبة التى تلاءم محتوى خاص فى عالمنا.

ولكى نرى الفرق بين الذكاء والأسلوب وعلى اعتبار أنهم متناقضين، فمثلاً لو أن شخصاً يملك الأسلوب الانعكاسى أو الإدراكى

فهذا يدل على أن هذا الفرد سيكون انعكاسى على كل أساليب المحتوى الذى يتعرض له وبالرغم من هذا فإن الأسلوب الانعكاسى يحتاج إلى فحص إمبريقى وفى رأى أن العلاقة بين مفهوم الذكاء لدى وبين المفاهيم الأخرى يحتاج إلى دراسات إمبريقية ونحن لا نستطيع أن نفترض أن تعريف الأسلوب يعنى نفس الشئ عند مختلف علماء النفس.

النقد (٤) : أن نظرية الذكاءات المتعددة ليست نظرية إمبريقية.

الحقيقة (٤) : إن نظرية الذكاءات المتعددة تعتمد كلية على الأدلة الإمبريقية ، ويمكن مراجعتها على أساس الاكتشافات الإمبريقية الجديدة ومن يقول هذا لا يمكن أن يكون قد قرأ كتاب "أطر العقل" إذ أن به مراجعة لمئات الدراسات الإمبريقية. وحددت الذكاءات السبع على أساس الاكتشافات الإمبريقية وتم وصفها فى كتاب "أطر العقل" بثقة أكيدة لتحدد مقياس القدرة العقلية التى يمكن مناقشتها ونقضها فعلياً. وفى العقد الأخير تم جمع الأدلة الإمبريقية التى تؤكد إدعاءات نظرية الذكاءات المتعددة.

البند (٥) : أن نظرية الذكاءات المتعددة لا تتفق مع الذكاء العام ، أو مع الوراثة ، أو تلك التى تؤكد البيئة والثقافة.

الحقيقة (٥) : إن نظرية الذكاءات المتعددة لا تنفى وجود الذكاء العام، ولكنها تشكك فى سيادته وفى قدرته التفسيرية ، وعلى نفس المنهج فإن نظرية الذكاءات المتعددة تقف موقفاً محايداً فى مسألة وراثة أنواع محددة من الذكاء.

وبالرغم من أننى أنظر إلى بحوث الذكاء العام التقليدية بعـين ناقـدة فإننى أعتبر دراسة الذكاء العام غير سليمة علمياً ، كما أننى علـى اسـتعداد لتقبل أن للذكاء العام منفعة لأغراض نظريـة معينـة ، ومـن الواضـح أن اهتمامى يتركز على أنواع الذكاءات ، والعمليات الذهنية التى لا تندرج تحت الذكاء العام. ورغم أن دراسة الوراثة بالنسبة للذكاء تمثل قضية أساسية فـى علم النفس فإن أبحاثى لم تتوجه إلى هذا المجال ، لذلك فأنا أرفض الفكرة التى تضع ما يرثه الفرد مقابل ما يكتسبه.

النقد (٦) : أن الذكاءات المتعددة توسع مفهوم الذكاء الوجدانى لدرجة تضم كافة المفاهيم النفسية وبالتالى تضعف فائدته.

الحقيقة (٦) : إن فى رأى أن هذه العبارة خاطئة بكل بساطة ، حيث أن تعريف الذكاء عند الناس يضيق أو يحد من تصورنا ، ويعتبر شكلاً معيناً من الأداء الدراسى يضم كافة القدرات البشرية ، ويؤدى إلى التقليل من الذين لا يجتازون الاختبارات السيكومترية ، بالإضافة إلى ذلك فإننى أرفض التفرقة بين الموهبة والذكاء ، ففى رأى أن ما نسميه ذكاء فى لغتنا العامية ما هو إلا مجموعة معينة من المواهب فى المجال اللغوى ، أو فى المجـال الرياضـى المنطقى.

النقد (٧) : أن نظرية الذكاءات المتعددة لا تستخدم منهج غير دقيق.

الحقيقة (٧) : هناك اعتقاد بأننى أفضل استخدام منهج غيـر دقيـق، منهج يقلل من أهمية مجالات المعرفة المنظمة والعمل الجاد والتقييم المنظم ، لكن هذا بعيد عن الحقيقة ، ،على العكس فأنا فى الواقع مـن دعـاة تـدريس مجالات المعرفة المنظمة الكلاسيكية ، بل إننى أشعر بأننا لـن نـتمكن مـن

للوصول إلى أكبر عدد من الطلاب إلا إذا اعترفنا بوجود نوع من الـذكاءات المتعددة ، وأعطينا لهؤلاء الطلاب الفرصة لأن يظهروا نواحى تميزهم.

ويمكن القول أن نظرية الذكاءات المتعددة لاقت قبولاً مـن البـاحثين والمربين لتأكيدها على المفهوم الوظيفى للذكاء ، كما أنها تعرضت كغيرهـا من النظريات إلى النقد ، كما أنها فتحت الباب للباحثين والتربـويين لـسلوك استراتيجيات تعليمية متنوعة تسهم فى تطوير العمليـة التعليميـة وتحـسين التعليم.

الفصل الخامس

الذكـــاء الوجدانـــى

الفصل الخامس
الذكـاء الوجدانــى

يــــــرى Gardner أن الـــــذكاء الـــــذاتى Intrapersonal intelligence هو الذى يتناول الجانـب الـذاتى والوجـدانى للفـرد وهــو القدرة على التعريف فــى الانفعـــالات المختلفــة وتوظيفهــا وهــو الــذى تطور منه الذكاء الوجــدانى كمــا قدمــه Maryer & Salovey ، ويــرى Gardner أن جميع هذه الأشكال مــن الــذكاءات مــستقبلة عــن بعــضها. وبذلك فقد غيرت نظرية Gardner للــذكاءات المتعــددة النظــرة التقليديــة للذكاء والذى كان محــصوراً فــى نــوعين فقــط همــا : الــذكاء اللغــوى والمنطقى ، وذكر أن كل البشر على الأقل لــديهم ثمانيــة ذكـــاءات والتـــى تساعدهم على أن تكون لديهم طرق متنوعة للتعليم والفهم.

وهكذا يرى Gardner أن الذكاء مفهــوم أوســع مــن أن نحــصره فى المجالات المعرفية الضيقة التــى تقــاس باختبــارات الــذكاء التقليديــة والتى تساهم فى الحقيقة فقط بحــوالى ٢٠% مــن العوامــل التـــى تــساهم فى النجاح فى الحياة.

لذا فإن أهمية الجانب الوجدانى ودوره فى العمليـــات العقليـــة للفــرد وتأثيرها على صحته النفسية والبدنية ، وجهود علماء النفس السابقين بداية من Throndike وحتى ظهور نظرية الذكاء المتعدد Gardner كل ذلك ساهم فى ظهور مفهوم الذكاء الوجدانى ، والذكاء الوجدانى كما عبر عنه Mayer & Salovey له جذوره التاريخية المتصلة بالذكاء الاجتمـــاعى ، وإنـــه يمكــن اعتبار الذكاء الاجتماعى أحد مكونات الذكاء الوجدانى ، نظراً لأن الوجــدانى

يجمع بين الانفعالات الخاصة بالفرد والانفعالات فى سياقها الاجتماعى كما أنه أكثر تحديداً لتعامله مع المكون الانفعالى وليس كل المجالات الاجتماعية ، وهذا بلا شك يزيد من فرصة صدقه التميزى.

ولا شك أن نظرية Gardner لفتت انتباه الباحثين فى مجال علم النفس إلى قصور المفهوم التقليدى للذكاء ، وأن من وجهة نظره أن مجال اختبارات الذكاء اشتملت فقط على جوانب لغوية ومنطقية وبعض الجوانب المكانية وأن جوانب أخرى قد أهملت مثل الذكاء الشخصى والبين شخصى.

ويوجد تشابه جزئى بين مفهوم "فؤاد عبد اللطيف" للذكاء الشخصى ومفهومه لدى Gardner من حيث أنه يمثل قدرة الفرد عل الاستبصار الداخلى لذاته ، وكان "فؤاد عبد اللطيف" أكثر تحديداً فقد حصره فى الدقة وحسن المطابقة بين التقرير الذاتى للمفحوص عن عالمه الداخلى ومحكات موضوعية مرتبطة تقبل الملاحظة الخارجية ، حيث يمكن تقدير الذكاء كمياً أو كيفياً بحساب الفرق بين التقريب الذاتى والمحك الخارجى ، أى أنه كلما قل الفارق بينهما زاد الذكاء الشخصى. ولكن "فؤاد عبد اللطيف" تناول الخبرة الذاتية بصورتها العامة ، وليس الخبرة الانفعالية كما تناولها Gardner ، والفرق بين نموذج "فؤاد عبد اللطيف" و Gardner أن نموذج "فؤاد عبداللطيف" معرفى معلوماتى ، أما Gardner فهو انفعالى.

ورغم جهود كل علماء النفس حول موضوع الذكاء بداية من Throndike وحتى Gardner إلا أنهم لم يتوصلوا إلى أن الذكاء يكمن فى انفعالات الإنسان وعواطفه ، وأن الانفعالات يمكن أن تكتسب صفة الذكاء.

ويذكر (Mayer et al., 2000a, 397) أنـه تـم التعـرف علـى العاطفة أو الانفعـالى كأحـد أجـزاء العمليـات العقليـة الأربعـة وهـى المعرفة والعاطفة والدافعية والوعى ، ،العاطفة هى الجـزء الثـانى تتمثـل فى العلاقات بين الفرد والبيئة ، فالانفعالات ليس لها وقـت محـدد تحـدث فيه ، وإنما تكون نتيجة التغيرات الخارجيـة ، وأن للانفعـال تـأثير علـى الجانب المعرفى ومثال ذلـك عنـدما يقـود المـزاج الجيـد إلـى التفكيـر بطريقة إيجابية.

وقد انتقد Sternberg أيضاً الاتجاه التقليدى للـذكاء وحـصره فـى السياق الأكاديمى وقسم الذكاء إلى ثلاث جوانب : الجانب المكوناتى الذى يدل على التفكير التحليلى ، والجانب الخبراتى المرتبط بالتفكير الإبداعى والجانب الخاص بالبيئة.

فالمشاعر هى إحساسات داخلية أخلاقية وانفعالية يصدرها الناس وهم يستجيبون ويتجاوبون مع الآخرين ومع الأحداث والظروف ، ولأن المـشاعر داخلية وفردية فنحن نتعلمها بطريقة مختلفة عن تعلمنـا للمعرفـة ، فـنحن نكتشفها ونولدها وننميها ونمدها وأحياناً نكتبها فى خبراتنا الحياتية ، ومن هذه المشاعر : الفرح ، الخوف ، الانتماء ، التقبل ، القلق ، والحـزن. وعـرف الحساسية Sensitivity بأنها القدرة على الاسـتجابة للآخـرين وللمواقـف بطريقة إنسانية متبصرة متعاطفة ومشاركة وجدانية إنها تتضمن القدرة علـى رؤية الآخرين كما يرون أنفسهم ووضع نفسك فى موقف الآخر والتواصـل والاتصال إيجابياً عبر القيود والعوائق الشخصية والثقافية وإن الحساسين من الناس يفهمون القيم والمشاعر وطموحات الآخرين وقادرين علـى التعـاطف معهم.

أولاً : تعريف الذكاء الوجدانى :

يمكن التمييز بين اتجاهين مختلفين من التعاريف التى قدمت للـذكاء الوجدانى :

الاتجاه الأول : وينظر للذكاء الوجدانى على أنه مجموعة من القدرات العقلية المستقلة عن سمات الشخصية والتى تميزه عن الذكاء العام.

الاتجاه الثانى : وينظر للذكاء الوجدانى علـى أنـه مجموعـة مـن المهارات والخصائص غير المعرفية ، أى أن عناصر الذكاء الوجدانى كفاءات شخصية واجتماعية وليست قدره.

وفيما يلى عرض لبعض التعريفات التى تمثل كل اتجاه :

١- الذكاء الوجدانى بأبعاده كمجموعة من القدرات :

يمثل هذا الاتجاه كتابات وتعريفات Mayer, Salovey & Ceruso.

وقد ظهر مفهوم الذكاء الوجدانى على يد Mayer & Salovey فهما أول من قدم مصطلح الذكاء الوجدانى ، وهما أول من وضع أداة علمية لقياس هذا المفهوم ، وبذا فلهما السبق فى تأسيس هذا المفهوم ، ولقد قدم كلاً مـن Mayer & Salovey سلسلة من المقالات الأكاديمية عن الـذكاء الوجـدانى استمرت منذ ١٩٩٠ حتى الآن ، فى بداية الأمر عـرف الباحثـان الـذكاء الوجدانى بأنه "مجموعة من القدرات العقلية" ، وقد أوضحا أن هذا التعريـف يتضمن ، أن الوجدان يجعل تفكيرنا أكثر ذكاء والتفكير بـشكل ذكـى نحـو حالاتنا الوجدانية وأن الذكاء الوجدانى يعمل من خـلال الأنظمـة المعرفيـة الوجدانية.

ويــرى كــل مــن Mayer, Caruso & Salovey أن نظريــات الذكاء متنوعة ، ولكن هنــاك إجمــاع علــى العناصــر الأساســية للــذكاء الوجدانى ، وأن الذكاء هــو القــدرة علــى تحديــد المعلومــات أو إدخــال المعلومات واســتخدام هــذه المعلومــات والاســتفادة مــن الرجــوع إلــى الخبرة.

وعـــــرف Mayer & Salovey (١٩٩٠) أيـــضاً الـــذكاء الوجدانى بأنه "مجموعة من القــدرات العقليــة التــى تميــزه عــن الــذكاء العــام ، وترتبطــه بالمجــال النفــسى ، وأن العناصــر الأساســية للــذكاء الوجدانى هى الإدراك ، والتنظيم والمعرفــة للجوانــب الوجدانيــة" وحــسب هذا التعريف فإن الشخص الذكى وجدانياً أفضل مــن غيــره فــى التعــرف على انفعالاته وانفعالات الآخرين بصورة دقيقة.

وقدم Mayer & Salovey تعريفاً آخــر للــذكاء الوجــدانى هــو " أنه مجموعة من القدرات العقلية مستقلة عــن ســمات الشخــصية " ، وهــذا التعريف يشير إلــى أن الــذكاء الوجــدانى هــو مجموعــة مــن القــدرات المنفصلة ، ولكنها متجانسة مــع بعــضها ، بمعنــى أن الفــرد قــد يكــون مرتفع القدرة فى فهم انفعالات الآخــرين ، ولكنــه مــنخفض القــدرة فــى تنظيم انفعالاته والتعبير عنها.

وقد أشار Mayer & Salovey بأن الذكاء الوجدانى نوع من الذكاء الاجتماعى ، يتضمن القدرة على تحفيــز مــشاعرنا وانفعالاتنــا ومــشاعر وانفعالات الآخرين، والتمييز بينهما ، واستخدام هذه المعرفة لإرشاد وتوجيــه التفكير والسلوك.

اتفق معهما (Abraham, 1999, 211) على أنه " القدرة على استخدام المعرفة الانفعالية لحل المشكلات " ، حيث أن الانفعالات الإيجابية تساعد العمليات المعرفية المتصلة بالذاكرة لحل تلك المشكلات.

ولقد ميز (Petrides et al., 2004, 276) بين الذكاء الوجدانى كسمة وكقدرة ، فالذكاء الوجدانى كسمة هو " مجموعة الأنماط السلوكية والادراكات الذاتية التى تهتم بقدرة الفرد على التعرف وتناول واستثمار المعلومات التى تحملها الانفعالات " ، وأن سمة الذكاء الوجدانى تتضمن أنماط مختلفة من سمات الشخصية مثل التعاطف ، والاندفاعية ، والتوكيدية ، كما أنه يتضمن عناصر من الذكاء الاجتماعى ، أيضاً عناصر من الذكاء الشخصى ، وأن الذكاء الاجتماعى والشخصى يكونان قدرات إدراك الذات ، وأن سمة الذكاء الوجدانى تقاس من خلال استبيان التقرير الذاتى. أما الذكاء الوجدانى كقدرة (أو القدرة الوجدانية المعرفية) فقد عرفه الباحثان بأنه " قدرة الفرد على التعرف وتناول واستثمار المعلومات التى تحملها الانفعالات ويقاس من خلال اختبارات الأداء الأقصى ".

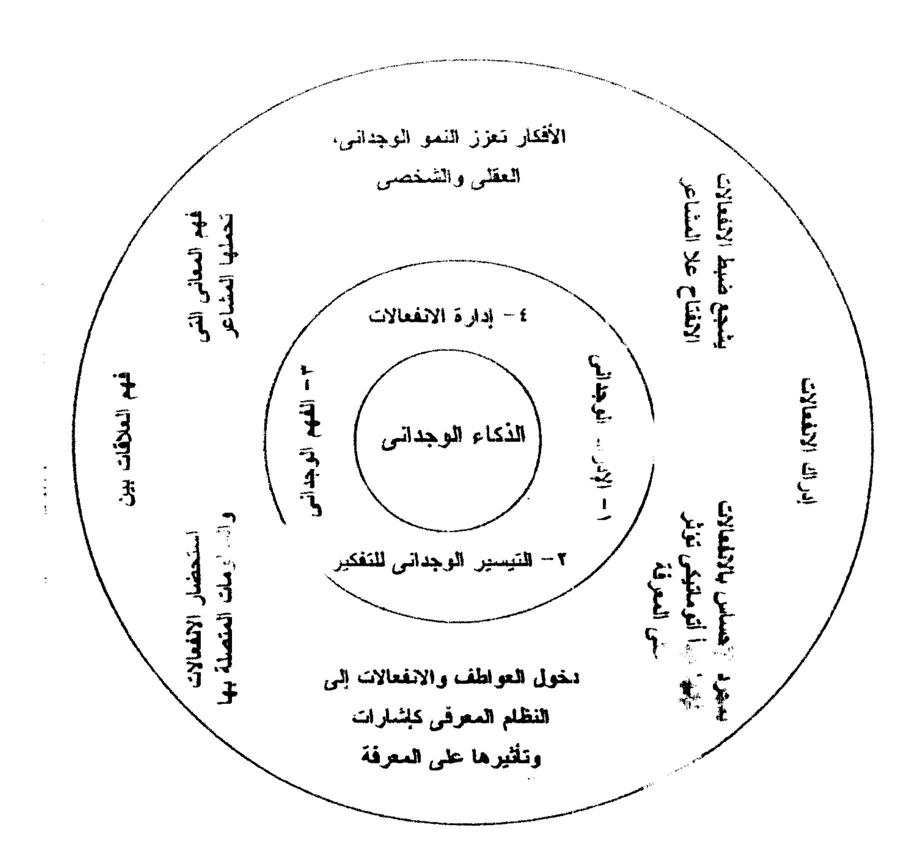
وعرف (Mayer & Salovey) الذكاء الوجدانى " بأنه ليس سمة اجتماعية فقط ، وإنما هو مهارة عقلية حقيقية ، ويتضمن القدرة على إدراك الانفعالات بدقة ، وتقييمها والتعبير عنها ، والقدرة على الوصول بسهولة إلى المشاعر وتوليدها ، والقدرة التى تجعل التفكير ميسراً ، والقدرة على فهم الوجدان والمعرفة الوجدانية ، والقدرة على تنظيم الانفعالات التى تساعد على النمو العقلى والوجدانى.

واتفق معهم (فاروق السيد ، محمد عبد السميع، ٢٠٠١ ، ٣٨-٣٩) على أن الذكاء الوجدانى هو القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم فى علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية ، تساعد الفرد على الترقى العقلى والانفعالى والمهنى وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة وذلك فى ضوء خمسة أبعاد أساسية للذكاء الوجدانى وهى: المعرفة الانفعالية ، إدارة الذات ، التعاطف ، التواصل، وتنظيم الانفعالات.

يلاحظ من التعريفات السابقة أنها تسير فى اتجاه واحد وهو الاعتقاد بأن الذكاء الوجدانى هو قدرة معرفية وجدانية ، أى قدرات معرفية متصلة بالانفعالات Cognitive abilities related to emotions وتشمل قدرة الفرد على التعرف على المعلومات التى تحملها الانفعالات وتناولها واستغلالها الاستغلال الأمثل. ويعد Mayer مع زملائه هم الذين أضافوا ناحية معرفية للذكاء الوجدانى فهم رأوا أن الأفراد لديهم وعى وتفكير وشعور وهى عمليات معرفية.

أبعاد الذكاء الوجدانى لدى Mayer & Salovey

ولقد توصل الباحثان إلى أن الذكاء الوجدانى خاصية مكونة من أربعة مكونات هى :



أبعاد الذكاء الوجدانى لدى **Mayer & Salovey ١٩٩٧**

١ – تحديد الانفعالات Identifying emotions

وهى القدرة على التعبير والتقييم للانفعالات الذاتية وتقييم الانفعالات فى الآخرين وهى الركيزة الأساسية للذكاء الوجدانى وهى القدرة على التعرف الجيد على المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين المحيطين به والقدرة على تحديد الانفعالات فى الأوجه والموسيقى والقصص. وقد ذكر Mayer مدى أهمية أن يبدأ نموذجه بعملية

الإدراك الوجدانى أولاً وذلك لأن الإدراك الوجدانى يساعد الإنسان على فهم الانفعالات وبهذا الفهم فقط يستطيع أن يعرف كيف يضبط انفعالاته وأن الإنسان الذكى وجدانياً هو الذى يتواكب مع التقلبات فى المزاج وهذا يتطلب منه فهم للأمزجة ، والإدراك الوجدانى يتضمن تسجيل واستحضار الرسائل الوجدانية كما يتم التعبير عنها أو كما هو معبر عنها من خلال تعبيرات الوجه ونغمة الصوت والموضوعات الفنية وغيرها من الأدلة وتتضمن هذه المهارة الأساسية أربع مهارات فرعية وهى :

أ – القدرة على تحديد انفعالات الفرد من خلال حالته الفيزيقية ومشاعره وأفكاره.

ب- القدرة على تحديد انفعالات الآخرين وذلك من خلال تصميماتهم وأعمالهم الفنية ومن خلال اللغة والصوت والمظهر والسلوك.

ج – القدرة على التعبير عن الانفعالات بدقة وعن الاحتياجات المرتبطة بهذه المشاعر.

د – القدرة على التمييز بين التعبيرات الدقيقة وغير الدقيقة والأمينة وغير الأمينة للمشاعر والانفعالات.

٢- التيسير الوجدانى للتفكير Emotional facilitation of thinking

ويعرفه (Mayer & Hanson) بأنه القدرة على استعمال المشاعر والانفعالات لتيسير التفكير وصنع أفضل القرارات ويتضمن ربط العواطف أو الانفعالات بالأحاسيس العقلية مثل التذوق والألوان (أى العلاقات التى ترتبط بالعمل الفنى) واستخدام الانفعالات أو

الحالات الوجدانية في الاستدلال وحل المشكلات. والتيسير الوجداني للتفكير يركز على إدخال العواطف والانفعالات إلى النظام المعرفي وتغير المعرفة وجعلها إيجابية مثلما يحدث عندما يكون الإنسان سعيداً وإلى سلبية عندما يكون الإنسان حزيناً ، وهذه التغيرات تجعل النظام المعرفي يرى الأشياء من وجهات نظر مختلفة مثل التغير من حالة الشك إلى حالة التفاؤل لتساعد التفكير. وقد ذكر أن حالة القلق تشتت المعرفة ولكن الانفعالات والمشاعر تفرض وتخدم الأهم ولمن تكن الأولوية وأيضاً تحدد ما يجب فعله في الموقف ، أى الانتفاع بالانفعالات فى حل المشكلات ، ويتضمن أربع مهارات فرعية وهى :

أ – الانفعالات تسبق التفكير عن طريق توجيه الانتباه إلى المعلومات المهمة.

ب– الانفعالات واضحة ومتاحة بشكل يجعلها تتولد كمعينات للذاكرة التى تتصل بالمشاعر.

ج – تقلبات المزاج يمكن أن تغير منظور الفرد من متفائل إلى متشائم وتشجعه على الأخذ بوجهات النظر المختلفة.

د – الحالات الوجدانية تشجع على تبنى طرق معينة فى حل المشكلات كما يحدث عندما ييسر السعادة التفكير الاستدلالى والإبداع.

٣ – فهم الانفعالات Understanding emotions

وهى القدرة على تسمية الانفعالات والتعرف على العلاقات بين الأمثلة المختلفة للانفعال والقدرة على تحليل الانفعالات إلى أجزاء وتشير إلى القدرة على فهم كيف تتحول المشاعر والانفعالات من

مرحلة إلى أخرى ، أى من شعور إلى خر وفهم الانفعالات المركبة فى المواقف المختلفة ، وتشمل حل المشكلات الوجدانية مثل التعرف على الانفعالات المتشابهة أو المختلفة أو المتناقضة ومعرفة العلاقات بينهم. ويرى Mayer ضرورة فهم الإنسان لانفعالاته ومعانيها وكيفية العلاقة بينهما وكيف ينمو هذا الفهم على مر الأيام والمهارات الأربع التى تتضمنها هى :

أ – القدرة على تحديد الانفعالات والتعرف على العلاقات بينها مثل العلاقة بين مشاعر الفرد السارة والحب.

ب– القدرة على تفسير المعانى التى تحملها الانفعالات مع مراعاة العلاقة بينهما مثال ذلك الحزن فى الغالب يصحبه الإحساس الفقدان.

ج – القدرة على فهم المشاعر المعقدة مثل المشاعر التلقائية مثل مشاعر الحب والكراهية أو الهلع مثل المزيج من الخوف والدهشة.

٤– إدارة الانفعالات Managing emotions

وهى القدرة على تنظيم الانفعالات الذاتية والتحكم فى الانفعالات السلبية تجاه الآخرين ، وتتضمن توظيف الانفعالات التوظيف المناسب لها فى المواقف الاجتماعية وتنظيمها بشكل ذاتى ولدى الآخرين ، والتحكم فى الانفعالات يتطلب فهم الإنسان لمشاعره ومشاعر الآخرين ومعرفة الحلول الوجدانية المختلفة والاختيار من بينها.

وهذا البعد يتضمن المهارات الفرعية التالية وهى :

أ – القدرة على الانفتاح للمشاعر السارة وغير السارة.

ب– القدرة على الأخذ بالانفعال أو تركه بناءً على الفائدة أو المعلومات التى يتضمنها.

ج – القدرة على ملاحظة الانفعالات الخاصة بالذات والآخرين مثل تنظيمها فى مجموعات على أساس وضوحها أو تأثيرها أو إنها منطقية.

د – القدرة على التحكم فى الانفعالات لدى الفرد والآخرين عن طريق تعديل السالب منها وتعزيز الموجب بدون إخفاء للمعلومات التى تنقلها أو المبالغة فيها.

وفى أحدث مقالات (Mayer & Cobb) فى عام ٢٠٠٠ قاما بتعريف الذكاء الوجدانى بأنه " القدرة على استخدام المعرفة الوجدانية وخاصة التى تتضمن إدراك ، وفهم وإدارة الانفعالات أو العواطف ".

٢ – نقد نظرية الذكاء الوجدانى كقدرة :

ويعلق (Hein, 2002, 2-5) على هذا التعريف من قبل الباحثين فهو يرى أنهما يركزان على أن الذكاء الوجدانى هو قدرة كامنة. مثال ذلك فالرضيع يمكن أن يكون ذكياً ولكنه غير قادر على القراءة والكتابة واجتياز اختبارات ذكاء أى لم تظهر لديه القدرات بعد، ولكنه يملك قدرة كامنة مرتفعة، ولكن لم يتمكن بعد من تطوير هذه القدرة الكامنة ولم تتم قدراته بحيث تقاس بالمقاييس المعروفة.

وقد أوضح الكاتب تعليقه هذا فى خمس نقاط هى :

١- إن كلمة قدرة "Ability" يمكن أن يكون لها معنيان هما :

أ – يمكن أن تكون كامنة بمعنى أنها لم تنضج بعد.

ب- يمكن أن تكون كامنة نمت إلى حد ما بحيث يمكن قياسها.

وهما يركزان على المعنى الثانى لها وليس المعنى الأول ، نظراً لأنه من الصعب قياس شئ لم يظهر بعد.

٢- أنهم تجاهلوا أو نسوا حقيقة أن الطفل يمكن أن يبدأ بذكاء وجدانى مرتفع ولكن يمكن أن يحطم بعد ذلك.

٣- إنهما يؤكدان على أن الإنسان الذكى وجدانياً هو القادر على إتقان أكبر كم من المفردات الخاصة بالمشاعر للتعبير عن نفسه ، وإدراك مشاعر الآخرين ، ولكن الاختبار الذى قاما بإعداده محدود فقط ، ولا يستوعب كل هذه المشاعر.

٤- الجزء الثانى الخاص بالفهم الوجدانى كان من الأفضل أن يكون تحت عنوان المعرفة الوجدانية من الذكاء الوجدانى نفسه وذلك لأن المعرفة يمكن أن تدرس ولكن الذكاء يفترض وجود قدرة كامنة من قبل.

٥- عدم استطاعتهم قياس التيسير الوجدانى للتفكير وإدارة الانفعالات عن طريق اختبار الورقة والقلم ، ولكن Mayer, Salovey & Caruso قالوا إنهم قاسوا جوانب من هذه الأشياء بواسطة اختباراتهم ، ولكن أرى

إنه من الصعوبة أن يتم ذلك فى المواقف الحياتية الحقيقية أو عندما يكون الإنسان تحت ضغوط شديدة.

وأخيراً فإن تعريفهم مجرد إلى حد ما ، وخاصة عندما نحـــدد أشـــياء مثل تحديد الانفعالات فى الفن والموسيقى.

الفصل السادس

مثـــال تطبيقـــى
لنظرية الذكاءات المتعددة

الفصل السادس

مدى فعالية أنشطة الذكاءات المتعددة في اكتشاف التلاميذ الموهوبين بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في كل من مصر وسلطنة عمان(*)

إعداد
أ.د/ عماد أحمد حسن على
أستاذ علم النفس التربوى
كلية التربية – جامعة أسيوط

مقدمة:

تعتمد الحياة في كثير من جوانبها على الموهبة والتفكير الإبداعي سواء في العلم أو الفن أو الأدب ، لذا تهتم المجتمعات المتقدمة اهتماما كبيرا بالموهوبين ؛ نظرا لأن الفرد الموهوب يعد ثروة وطنية يجب البحث عنها، والحفاظ عليها، ويكفي الإشارة إلى أن اهتمام الدول المتقدمة صناعيا بتعليم وتربية المبدعين كان من العوامل الرئيسة التي أدت إلى إثراء المعرفة العلمية والتقدم العلمي والتكنولوجي في العصر الحديث ؛ فإذا كان ذلك هو الحال في البلدان المتقدمة ، فإنه من الأهمية بمكان أن يتزايد اهتمام البلدان النامية بالموهوبين والمبدعين في كل المجالات.

وتعد المدرسة أحد أهم المؤسسات الهامة المنوط بها اكتشاف الموهوبين من التلاميذ ورعايتهم ، مما يستوجب عليها تعليمهم مهارات التفكير، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو التفكير بشكل عام والتفكير الإبداعي بشكل خاص ، وأن يكون التفكير الإبداعي من أهم الأهداف التربوية التي تحاول المدرسة إكسابها للتلاميذ في مختلف المستويات التعليمية ؛ ولكي يتحقق

(*) بحث مشترك مع دكتور/ مصطفى محمد على الحارثي – أستاذ علم النفس التربوي – كلية التربية – جامعة حلوان.

ذلك فمن الواجب أن تتبنى المدرسة مداخل متعددة للتعرف على هؤلاء الموهوبين ، وكذلك التعرف على المعوقات والاتجاهات السلبية التي تعوق التفكير الإبداعي ، والاهتمام بالإستراتيجيات والممارسات التعليمية لتنمية التفكير لدى الموهوبين من التلاميذ.

ويذكر فتحي عبد الرحمن (١٤٩،١٩٩٩)(**) أن العملية التربوية هي التي تعكس فكر المجتمع وثقافته ، وهي المصنع الذي ينتج من يساهم في تقدمه ، لذا كان لزاما عليها أن تضع نصب عينها وفي مقدمة أهدافها إعداد مواطن يتسم بسمات معينة في مقدمتها قدرته على الاكتشاف والإبداع ومواكبة الكم الهائل والمتلاحق من المعارف ، الأمر الذي يجعل عملية الاكتشاف المبكر للأطفال الموهوبين ضرورة ملحة تقع على عاتق المعنيين بتربية الطفل حتى لا تضيع هذه المواهب والقدرات سدى قبل أن يتاح لها الظهور ؛ فالأطفال الموهوبون ثروة الشعوب الحقيقية وأملها في مستقبل أفضل ، وعلى هؤلاء الموهوبين تنعقد الآمال العظام لتطوير سبل الحياة، ولذلك فإن عملية اكتشاف الأطفال الموهوبين وتصنيفهم والتعرف عليهم تمثل المدخل الطبيعي لأي مشروع أو برنامج يهدف إلى رعايتهم وإطلاق طاقتهم ، وهي عملية في غاية الأهمية لما يترتب عليها من اتخاذ قرارات قد تكون لها آثار خطيرة ؛ ويصنف بموجبها طالب على أنه موهوب ، بينما يصنف آخر على انه غير موهوب.

ولقد حظي موضوع الموهبة والتفوق باهتمام مختلف المجتمعات البشرية مع اختلاف المكان والزمان ، ويأتي هذا الاهتمام من منطلق أن الأفراد الموهوبين هم الثروة القومية الحقيقية والتي تشكل رأس مال غالياً وثميناً ، كما أنها المنفذ الذي تسعى خلفه المجتمعات التي تريد أن تسطر لها

(**) يشير الرقم الأول إلى سنة النشر، والرقم الثاني إلى الصفحة أو الصفحات.

تاريخاً ، وأن يكون لها إسهامها الواضح في الحضارة البشرية (عادل عبدالله، ٢٠٠٢، ٢٣٥)، ومع تعدد مجالات وأنشطة الحياة فإن المجتمع في حاجة إلى العديد من المواهب في المجالات المختلفة، ولذا فإن اكتشاف ورعاية الموهوبين من خلال أساليب علمية مقننة ، وتوفير الظروف المناسبة لهم للنمو يمثل أمرا على قدر كبير من الأهمية.

ويسوق محمد على نصر (٢٠٠٢، ٦-٨) مجموعة من المبررات التي توجب علينا سعيا دءوبا تجاه اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في مصر؛ تتمثل فيما يلي: (١) قصور التعليم قبل الجامعي والجامعي والعالي عن رعاية الموهوبين كماً وكيفاً في البرامج التعليمية. (٢) قصور الإمكانات المتاحة حالياً ؛ البشرية ، والمعملية ، والتجهيزات. (٣) قصور ما تم إنجازه في مجال رعاية الموهوبين في التعليم مقارنة بخبرات الدول المتقدمة ، وأن هذا يتطلب الاستفادة من خبرات تلك الدول في تنمية ورعاية الموهوبين. (٤) اقتراح رؤية مستقبلية لتفعيل رعاية الموهوبين بالمراحل التعليمية.

وعلى الرغم من كل هذه المبررات إلا أن رعاية الموهوبين في العالم العربي تتطلب في المقام الأول وجود آليات ووسائل علمية جيدة ومقننة لاكتشاف وتحديد ذوى المواهب المختلفة ، حيث لا يزال هناك عدم اتفاق على أنسب الطرق والأساليب في تحديد الموهوبين واكتشافهم ، ومن هنا تأتي أهميه إجراء البحوث والدراسات عبر الثقافية في مجال الموهبة والتعرف على أنسب الأساليب والطرق التي تسهم في اكتشافهم بما يتلاءم مع الإمكانات المتاحة .

إن تعقد عملية الموهبة ، وتعدد المواهب واختلاف العلماء حول طبيعة الموهبة أدى إلى تعدد الأطر والتوجهات المتبعة في تحديد واكتشاف الموهوبين (مصري عبد الحميد ٢٠٠٠، ٣١١-٣٢٢) ، حيث لا يزال هذا

الميدان يموج بالعديد من الأساليب والطرق والمحكات ؛ فقد اعتمد فريق من الباحثين على اختبارات الذكاء في تحديد الموهبة ، بينما اعتمد بعضهم على الاختبارات التحصيلية ، وفريق تبنى آخر الاختبارات الإبداعية وتقديرات المعلمين والآباء ، ومع تطور البحث في ميدان الموهبة بدأ بعض العلماء يعتمد على الأنشطة العملية في مواقف تتضمن حلاً للمشكلات ومواقف تشبه المواقف الحياتية لاكتشاف الموهوبين ، وذلك مع ظهور بعض النظريات التي تهتم بالموهبة كناتج .

ولعل ذلك التنوع في أساليب وطرق اكتشاف الموهوبين يرجع إلى أنهم مجموعات متباينة نوعاً وكيفاً ؛ فقدراتهم العالية لا تعبر عن نفسها بطريقة واحدة ، بل نجد أن هناك تبايناً في طرق التعبير عنها ، وتبعاً لهذا التباين في القدرة أو الإبداع أو الموهبة أو الذكاء يجب استخدام وسائل متباينة في اكتشاف الموهوبين ، وعلى الرغم من ذلك نجد أن الوسيلة الشائعة في الوقت الحاضر للتعرف عليهم هي الاختبارات التحصيلية ، رغم المحاذير العديدة التي تؤخذ عليها ؛ بل إنها قد تكون مضللة أحيانا؛ فيذكر Torrance, et al., (1990) أن أسلوب التلقين ، والدافعية المنخفضة يؤديان إلى تحصيل متدن عند الأطفال الذين يمتلكون قدرات إبداعية ، ويضيف صلاح علام (٢٠٠٠، ٧٢٤- ٧٢٥) أن الاختبارات التحصيلية تحث على التعلم التنافسي من أجل حصول الفرد على مركز نسبي متفوق دون محاولة تحديد ما يمتلكه الفرد من مهارات وظيفية وأخلاقيات وسلوكيات بناءه ، حيث يذكر Alter & Vicki, (1992) أن أحد التوجهات المعاصرة حالياً ما يسمى بالتقييم الحقيقي أو الواقعي Authentic Assessment والذي يفسر انجازات وأداء الطالب في موقف طبيعية وحقيقية من خلال مجموعة الملفات الانجاز Portfolios بعيداً عن سلبيات الاختبارات التقليدية ، وهي مجموعة وثائق يسجل بها كل ما

يقوم به التلاميذ أثناء اليوم المدرسي ، وهي تعكس الاتجاهات المعاصرة والتي تنادي بتقييم أداء التلاميذ من خلال مواقف عملية طبيعية.

كما يذكر عبد المطلب القريطي (١٩٨٩) أن الاختبارات التحصيلية تعني بتقويم جانب محدود وضيق من قدرات الطفل كالحفظ أو التذكر ، بالإضافة إلى أن بعض المتفوقين عقلياً لا يحققون نجاحاً كبيراً في هذه الاختبارات ؛ وذلك لعوامل بيئية أسرية أو مدرسية أو كليهما معاً، كما ويشير عمر الخليفة (٢٠٠٠) إلى أن هناك أطفالاً موهوبين وذوي مقدرة عقلية كبيرة، ولكنهم يفتقرون إلي القدرة على التحصيل أو إظهار مواهبهم من خلال الاختبارات التقليدية ؛ ولعل السبب في ذلك يرجع إلى أن بعضهم ينقصه التشجيع ، وربما يحتاج لمساعدة خاصة من المتخصصين ؛ ونظراً لوجود مثل هذه المحاذير نحو استخدام الاختبارات التحصيلية في اكتشاف الموهوبين اتجهت أنظار الباحثين إلى طرق أخرى ، ربما تكون أكثر جدوى فقاموا باستخدام اختبارات الإبداع لهذا الغرض ، رغم تباين اتجاهات العلماء في تحديدهم لمفهوم الإبداع.

ومن جانب آخر انتقد العديد من الباحثين مثل فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٥،٤٩٨)، وصلاح الدين علام (٢٠٠٠، ١٩١) اتجاه استخدام اختبارات الإبداع كوسيلة للتعرف على الموهوبين ، واعتبروا أن هذه الاختبارات تعد من قبيل المنبئات ، وليست من قبيل المحكات ؛ أي أنها لا تعبر عن مستويات أداء حقيقية فعلية ، وقد أشار هؤلاء إلى أهمية قياس الإبداع كناتج من خلال الأنشطة الأدائية المقدمة للأطفال كمعيار أو محك أساسي للموهبة.

وقد اهتم عدد من الباحثين باستخدام اختبارات الذكاء كأحد المحكات في اكتشاف الموهوبين مثل ؛ Khatena (1986,74) ، Clausing &

Marianne (1992) ، Coleman & Gallagher (1992) ؛ وبالرغم من ذلك نجد أن مستخدمي اختبارات الذكاء قللوا من أهميتها في اكتشاف الموهوبين ؛ نظرا لتحيزها ثقافياً ، وعرقياً ، وطبقياً ، كما أن درجة الذكاء وحدها والناتجة عن اختبارات الذكاء لا تكفي كمؤشر للموهبة والتفوق لدى الأطفال كما أشارت دراستي (1989) Davis & Rimm ، Gagne, et al., (1993) ، ثم اتجهت العديد من الدراسات إلى الاعتماد على تقديرات المعلمين وأولياء الأمور من خلال دراسة الخصائص الظاهرية الفردية لهؤلاء الطلاب كمحك للموهبة ، في الوقت الذي نجد فيه دراسات أخرى تقلل من موضوعية هذه التقديرات ؛ مثل دراسات (1933) Hany ، وسعيد أحمد اليماني ، وأنيسة فخرو (١٩٩٧) ، وإبراهيم أبو نيان ، صالح الضبيان (١٩٩٧) ، ولذلك يؤكد عبد المطلب القريطي (١٩٨٩) على أهمية تدريب للمعلمين والمديرين وأولياء الأمور وذوي الاختصاص لضمان التعرف السليم على الموهوبين والمتفوقين.

ولقد ظهرت في الآونة الأخيرة العديد من الانتقادات للأساليب المتبعة في اكتشاف الأطفال الموهوبين من خلال الاختبارات السيكومترية التي تقيس الذكاء أو الإبداع أو التحصيل ؛ فيذكر عبد المطلب القريطي (١٩٨٩) أن الاعتماد على القدرة العقلية العامة وحدها – بالرغم من أهميتها – كمنبئ عن التفوق العقلي يحول دون التعرف على عدد كبير ممن يتمتعون بالمواهب والاستعدادات العقلية الخاصة ، ومن ثم فان الحاجة ماسة وضرورية لإنشاء وتقنين واستخدام وسائل كافية وفاعلة للكشف عن المظاهر المختلفة للموهبة.

ويذكر (1983) Gardner أنه من المستحيل أن ترسم اختبارات الذكاء – وحتى الحديثة منها – القدرات الواقعية للإنسان في وقت لا يتجاوز ساعات من التطبيق ، كما يؤكد (1996) Sternberg بأن الذكاء يوجد في

محيط أكثر اتساعاً وتفصيلاً من المواقف الاختبارية ؛ بالإضافة إلى أن هذه الاختبارات لا تضع في اعتبارها بعض العوامل مثل الدافعية والجهد والإبداع؛ وهي عوامل لا غنى عنها في التعريفات الحديثة للموهبة ؛ حيث تعرف Maker (1996) الموهبة على أنها القدرة على حل المشكلات البسيطة والأكثر تعقيدا بطرق فعالة وكافية وسريعة ؛ كما أكدت على أهمية التفاعل بين الإبداع والذكاء في تحديد التلاميذ الموهوبين ؛ وأصبح هناك مفهوم أوسع للذكاء من خلال نظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences لـ Gardner (1987) ، اقترح من خلالها تعريفاً متعدد الأبعاد للذكاء ، وقام فيه باقتراح سبعة ذكاءات Sarouphim (2000) ؛ وهي ذكاءات منفصلة ، تطورت إلى تسعة ذكاءات يرتبط كل منها بنمط معين من الموهبة ؛ ومن ثم تحتاج إلى اهتمام ورعاية خاصة.

وقد أوضحت دراسة Kristen (1995) أن نظرية الذكاءات المتعددة " لـGardner" تساعد المعلمين على تنمية ذكاءات تلاميذهم ، كما تساعدهم في صياغة المناهج وطرق التدريس لمقابلة احتياجاتهم وميولهم واستعداداتهم المختلفة ، كما كان لهذه النظرية أثر كبير في تقديم العديد من البرامج التي تعتمد أنشطتها على الذكاءات المتعددة ؛ حيث يذكر Bowen, et al., (1997) أنه بناءً على هذه النظرية يمكن تصميم دليل للمعلمين يستخدمونه لمساعدة طلابهم لتطوير استراتيجيات تساعد على التحديد الواضح للأهداف التربوية والكشف عن تطلعاتهم ، وتنميه وتأكيد ذواتهم، ويتكون هذا الدليل من وحدات تتضمن العديد من الأنشطة المصممة بصورة متكاملة مع المنهج الأكاديمي ، ويشير Piazza (1999) إلى أن المهام المقدمة للأطفال في ضوء الإطار النظري للذكاءات المتعددة تسهم في تحديد قدراتهم ومواهبهم المختلفة ، وأنماط تعلمهم ، واهتماماتهم.

مشكلة البحث :

يتضح من مراجعة إجراءات تحديد الموهوبين في عديد من الدراسات في البيئة العربية مثل دراسات كل من رشيدة عبد الرءوف (١٩٨٩) ، عبد المطلب أمين القريطي (١٩٨٩) ، فاروق الروسان وآخرون (١٩٩٠) ، أحمد حسن حنوره (١٩٩٥) ، وليم عبيد (١٩٩٥) ، آيات عبد المجيد (١٩٩٦) ، محمد عبد الله وآخرون (١٩٩٦) ، أسامه محمد (١٩٩٧) ، إبراهيم أبو نيان وصاح الضبيان (١٩٩٧) ، سميرة أبو زيد (١٩٩٧) ، طلعت محمد (١٩٩٧) ، عادل الأشول (١٩٩٧) ، خالد أحمد (١٩٩٨) ، رياض زكريا (١٩٩٩) ؛ سمير عبد الوهاب (١٩٩٩) ، عمر الخليفة (٢٠٠٠) ، ليلى بنت عبد الله (٢٠٠٠) – يتضح أنها في تحديدها للموهوبين اعتمدت – وفى الأعم الغالب – على محك أو بعض المحكات المعروفة مثل استخدام اختبارات الذكاء والتحصيل والخصائص الشخصية للموهوبين وتقديرات المعلمين والآباء؛ وهى محكات تواجه منذ فترة بثورة من الانتقادات لوجود بعض جوانب القصور فيها ، خاصة في ظل التوجهات الحديثة للكشف عن ورعاية الموهوبين والتي تعتمد بشكل أساسي على التقييم بناء على الأداء Performance-Based Assessment هذا الاتجاه الذي يعتمد تبنى تحديد الموهبة بناء على الأنشطة العملية في مواقف تشبه المواقف الحياتية.

واتساقا مع الاتجاهات الحديثة في نظرية الذكاء جاردنر "Gardner" وكذلك مع تطور مفهوم الموهبة، وتفادياً للانتقادات التي وجهت للقياسات السيكومترية للذكاء والإبداع والتحصيل ، ظهرت العديد من الدراسات لتحديد الموهبة من خلال البرامج المبنية على أنشطة الذكاءات المتعددة والتي تقيم أداء التلاميذ من خلال الأنشطة العملية الأدائية دون الاعتماد على محك واحد

للحكم على الموهبة ؛ حيث يعد ذلك قصوراً في اكتشاف هذه الفئة من المجتمع.

ويرى مؤيدو التقييم القائم على الأداء أن هناك العديد من المميزات لهذا الأسلوب والتي من بينها تقييم الطلاب في حلهم للمشكلات البسيطة والمعقدة في المواقف الشبيهة بالمواقف الطبيعية في الحياة اليومية ؛ حيث ينصب الاهتمام على العملية والنتاج في آن واحد، وتوصلت دراسات Hafenstein & Tucker (1994) Plucker, et al., (1996) ، ونادية السرور (١٩٩٨، ٧٦)، Sarouphim (1999)، Reid, et al., (1999) إلى نتائج ايجابية للتقييم القائم على الأداء في تحديد الأطفال الموهوبين في الصف الثالث والرابع والخامس من المرحلة الابتدائية ؛ وعلى الرغم مما وجه لهذا الاتجاه من أوجه نقد لتكلفته المرتفعة وطول الوقت المستغرق لتطبيقه ، واعتماد تصحيحه على حكم الملاحظين ؛ إلا أن هذا الاتجاه بدأ ينمو بشكل ملحوظ وبخطى سريعة على المستوى العالمي.

وقد أدى هذا التوجه إلى تصميم بعض البرامج للكشف عن الموهوبين ورعايتهم بناء على نظرية Gardner ؛ كبرنامج DISCOVER إعداد Maker, et al., (1995) ، وبرنامج START من إعداد Callahan, et al., (1995) ، وبرنامج PSA من إعداد Kornhaber1999 ، كما أجريت مجموعة من الدراسات الأجنبية التي تستخدم الأنشطة الأدائية والعملية المبنية على نظرية Gardner ؛ ومنها دراسة Maker, et al., (1995) ودراستي Griffith (1996, 1997) ودراستي Sarouphim (1997) ودراسات Reid, et al., (1999) ، ودراستي Sarouphim, (1999B, 2000).

أما في البيئة العربية – على حد علم الباحثين– فقد أجريت دراسات كل من إمام مصطفى سيد (٢٠٠١) ، ومحمد رياض (٢٠٠٤) ، ودراسة غادة السيوفي (٢٠٠٥) ؛ ورغم ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة من فعالية وفائدة الأنشطة المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في الكشف عن الموهوبين إلا أنه يلاحظ ما يلي:

- قلة الدراسات التي تتبنى التقييم بالأداء على الأنشطة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة ؛ وذلك للكشف عن الموهوبين ، وقد أكد ذلك بعض الباحثين مثل Plucker (1996)، Krechevsk & Seidel (1998) ، Reid, et al., (1999)، ومما دلل على ذلك أيضاً ما أشارت إليه Sarouphim (2002) بأن الدراسات التي تتبنى التقييم بالأداء على أنشطة الذكاءات المتعددة تمثل أقل من ٥% من جملة الدراسات والأبحاث التي تتبنى نظرية الذكاءات المتعددة كإطار مرجعي لها بشكل عام ، مما يؤكد ندرة الدراسات في هذا الميدان ، ويستدعي إجراء المزيد من الأبحاث حيث أن نسبة ٥% من الدراسات تعد قليلة مقارنة بغيرها من الدراسات التي تعتمد على نظرية الذكاءات كما يتضح من المواقع العديدة على شبكة الانترنت.
- وجود حاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات على عينات عبر ثقافية وعمرية مختلفة للتأكد من صدق وفعالية أدوات التقييم بالأداء على الأنشطة قبل أن يعتمد التربويون على مخرجاتها ؛ وقد أكد ذلك عدد من الباحثين منهم Frachtling (1991) ، Warthen (1993) ، Callahan, et al., (1995) ، Travis (1996)، Griffiths (1997) ، وإمام مصطفى سيد (٢٠٠١) ، ومحمد رياض (٢٠٠٤) ؛ وخاصة أن اتجاه التقييم بالأداء قد قدم بشكل أساسي للتغلب على التحيز الثقافي

للأدوات التقليدية في تحديد الموهوبين ، وقد أشار Daniel (2001) إلى أنه يبدو نظرياً أن نظريه الذكاءات المتعددة لديها شيء تقدمه للتعرف على الأطفال الموهوبين والنابغين ، ولكن في نفس الوقت تبدو هناك حاجه إلى معلومات إمبريقية لدعم المزاعم حول فائدة التقييم بالأداء من خلال أنشطة الذكاءات المتعددة في الكشف عن الموهوبين.

- وجود تباين وعدم اتفاق في نتائج هذه الدراسات ، سواء في علاقة الأنشطة بمقياس وكسلر للذكاء ، أو علاقتها بعضها ببعض.
- أن معظم الدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة الحالية – والتي أتيح للباحث على الاطلاع عليها– ركزت على ثلاثة أو أربعة ذكاءات فقط (الذكاء المنطقي الرياضي ، والذكاء المكاني ، والذكاء اللغوي ، والذكاء الحركي) دون الذكاءات الأخرى ، تحت زعم – كما أوضحت Sarouphim في دراستها – أن هذه الذكاءات الثلاث يعتمد عليها النجاح المدرسي بشكل أساسي، ولعل هذا ما دفع Daniel, 2001 إلى التساؤل؛ لماذا لم تضم الذكاءات الأخرى إلى الأنشطة ؛ خاصة وأن هذه الذكاءات الثلاث تشبعت بالعامل المعرفي ، مما يجعلها تتشابه مع الأساليب التقليدية التي تركز على الجانب المعرفي في القياس مثل اختبارات الذكاء ؛ وفي ذلك إشارة سابقة ذكرت Maker, et al., (1995) أن التقييم المستقبلي لا بد أن يضم ويشمل الذكاء الوجداني بجانب الذكاءات الأربعة.

ومن خلال ما سبق تبرز مشكلة الدراسات الحالية في محاولتها التحقق من فعالية أنشطة الذكاءات الخمسة في الكشف عن الموهوبين لدي عينات عبر ثقافية؛ تمثلت في تلاميذ الصف الثالث من التعليم الأساسي بكل من مصر وسلطنة عمان ؛ وبخاصة أن هذه الذكاءات الخمسة لم تدرس في البيئة العمانية من قبل ، وأن فعالية أنشطة الذكاء الوجداني لم تدرس في البيئة العربية من

مثل – على حد علم الباحثين – حيث يؤكد (Mayer, et al., (2001 أن النجاح المهني وفي الحياة عموما يرجع إلى الذكاء الوجداني ؛ وكذلك فإن الدراسة الحالية تسعى إلى بناء أنشطة عملية للكشف عن الموهوبين في الذكاء الوجداني ، بالإضافة إلى الذكاءات الأربعة الأخرى.

ومن خلال العرض السابق ، يمكن بلورة مشكلة البحث الراهن في محاولة الإجابة عن التساؤلات التالية:

١- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تقديرات كل من التلاميذ المصريين والعمانيين في الأداء على أنشطة الذكاءات الخمسة **(المنطقي الرياضي، المنطقي المكاني ، اللغوي ، الجسمي/الحركي ، والوجداني)** ؟

٢- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تقديرات كل من التلاميذ المصريين والعمانيين في الأداء على أنشطة الذكاءات الخمس ودرجاتهم في مقياس وكسلر؟

٣- هل يمكن توقع زيادة أعداد كل من التلاميذ الموهوبين المصريين والعمانيين باستخدام أنشطة الذكاءات الخمسة مقارنة بمقياس وكسلر ؟

٤- هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين تقديرات الملاحظين والباحث لأداء كل من التلاميذ المصريين والعمانيين على أنشطة الذكاءات الخمسة؟

أهداف الدراسة : تهدف الدراسة الحالية إلى :

- التعرف على مدى فعالية التقييم باستخدام مهام وأنشطة الذكاءات المتعددة في اكتشاف التلاميذ الموهوبين في المدرسة الابتدائية في كل من مصر وسلطنة عمان.
- تقديم فكرة نظرية متكاملة عن نظرية الذكاءات المتعددة لـ Gardner للقارئ وبعض التطبيقات عليها.

- التعرف على فاعلية هذا الأسلوب مقارنة بالاختبارات السيكومترية الأخرى في زيادة فرص اكتشاف التلاميذ الموهوبين.
- تقديم أدوات عملية مبنية على فكرة مهام وأنشطة الذكاءات المتعددة يسهل من خلالها اكتشاف التلاميذ الموهوبين.
- تطوير وبناء بعض الأنشطة لاكتشاف التلاميذ الموهوبين في الذكاء الوجداني من التلاميذ المصريين والعمانيين بالصف الثالث الابتدائي ، وتقنينها.
- الوقوف على مدى فعالية أنشطة الذكاءات المتعددة الخمس (المنطقي الرياضي، المنطقي المكاني ، اللغوي ، الجسمي/الحركي ، والوجداني) في اكتشاف الموهوبين مقارنة باستخدام مقياس وكسلر.

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها ، ويمكن تحديد هذه الأهمية فيما يلي:

١- إلقاء الضوء على بعض الاتجاهات العالمية الحديثة ، والتي تستمد دعائمها من نظرية Gardner للذكاءات المتعددة ؛ وذلك لاكتشاف الموهوبين من خلال مهام وأنشطة هذه الذكاءات ، والتعريفات الحديثة للموهبة ، والتعرف على بعض البرامج التي تم تطبيقها بالفعل لاكتشاف الموهوبين ، وما تتميز به عن الاتجاهات السيكومترية في الكشف عن الموهوبين.

٢- بناء بعض الأنشطة لتقييم الأداء في الذكاء الوجداني ، وبحث صدقها ومدى فعاليتها في اكتشاف الموهوبين ؛ حيث لم تخضع أنشطة الذكاء الوجداني ، من خلال أنشطة خاصة بهذا الذكاء ، وهو ما يمكن إضافته للدراسة الحالية.

٣- التحقق من فعالية بعض الأنشطة في الذكاءات (المنطقي الرياضي ، والمكاني ، واللغوي والحركي ، والوجداني) على عينة عربية أخرى من تلاميذ التعليم الأساسي في البيئة العمانية .

٤- إمكانية تدريب المعلمين على استخدام مهام وأنشطة الذكاءات المتعددة في اكتشاف التلاميذ الموهوبين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي .

الإطار النظري للبحث :

مفهوم الموهبة Giftedness

من الصعب أن نجد تعريفاً واحداً لمفهوم الموهبة ، ويستخدم كثير من الباحثين هذا المفهوم كمرادف لمفاهيم كثيرة ؛ منها التلميذ المبتكر Creative، الموهوب Talented ، فائق المستوى Above Average ، تلميذ ذو مقدرة عالية High Ability ، لامع Bright ، ذكي Clever ، متقد الذكاء Brilliant ... الخ ، وهم أولئك التلاميذ الذين يظهرون نسبة ذكاء مرتفعة لا تقل عن ١٣٠ ، أو مستويات إنجاز مدرسية عالية ، أو نموا سريعاً في مجال أكاديمي أو أكثر ، أو قدرات استثنائية تدل على الإبداعية ، ورغبة وحاجة لمعارف وخبرات تفوق ما يقدم في الحصة الدراسية العادية.

ويعد مصطلح أو مفهوم الموهبة Giftedness- كغيره من المصطلحات النفسية والتربوية- من المفاهيم التي يصعب وجود إجماع على ماهيته ، حيث يشير (1991,53) Macre & Lupart ، Robinson & Clinkenbeard (1998,121)إلى أن تعريف الموهبة من المصطلحات الغارقة في الجدل وعدم الإجماع حول طبيعته وماهيته ؛ ويشير Hunsaker (1995) أن أحد المدرسين- على سبيل المثال- قد يرى طفلا على أنه

موهوب ، بينما يراه آخر على أنه عادي ؛ وذلك لأن تعريفات الموهبة تختلف باختلاف الزمان ، والثقافة ، وحتى الأشخاص من نفس البيئة الثقافية الواحدة ، ويشير البحث في ميدان تعرف وتحديد مفهوم الموهبة إلى أن هناك العديد من التعريفات التي تختلف باختلاف الأفكار والاتجاهات والنظريات التي تحاول الإجابة عن تساؤل من هو الموهوب ؟ ويؤكد ذلك الاختلاف ويدلل عليه تلك التعريفات العديدة التي قام Felhdusen & Moon (1992) بحصرها في دراستهما ، فقد وجدا أن هذه التعريفات تقع في ست فئات ، وهى التعريفات السيكومترية كتلك المرتبطة بنسبة الذكاء ، وتعريفات السمة والتي تركز على الخصائص السيكولوجية للأطفال ذوى المستوى العالي من الأداء ، وتعريفات الاحتياجات الاجتماعية ، وتشمل تعريف الموهبة في ضوء قيم المجتمع واحتياجاته ، والتعريفات التربوية والتي تركز على وجود نسبة من التلاميذ الذين يحتاجون إلى خدمات تربوية وتعليمية خاصة تتناسب مع قدراتهم ، وهناك التعريفات التي تركز على قدرات خاصة وتهتم بمجالات مثل الرياضيات أو الفنون أو العلوم ، وأخيرا التعريفات متعددة الإبعاد، وذلك مثل تعريف Gross (1993) والذي يشير إلى أن الموهوبين هم أولئك الذين يظهرون القدرة على الأداء العالي في المجالات العقلية والإبداعية والفنية ، كما أنهم يمتلكون قدرة غير عادية على القيادة ، ويتميزون في مجالات أكاديمية معينة ، ومثل هؤلاء الأفراد يحتاجون إلى خدمات وأنشطة غير تلك الأنشطة العادية التي تقدم في المدارس العامة.

وتتساءل Whitton (2000) كيف نعرف الموهبة ؟ وكيف نعلم التلاميذ الموهوبين ونلبى احتياجاتهم ؟ وقد أدت مثل هذه التساؤلات إلى وجود نماذج متعددة للكشف عن ورعاية الموهوبين ، ومن أمثلتها نموذج الإثراء الثلاثي Enrichment Triad Model الذي قدمه نموذج Renzulli (1979)

ونموذج Sternberg (1991) ، ونموذج Morelock (1996) للتفرقة بين الموهبة والإبداع ، ونموذج Gagne (1997) ، والذي يفرق فيه أيضا بين الموهبة والتفوق Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT) ، وكذلك نموذج الأداء الفائق لعبد المطلب القريطي (٢٠٠٥).

والدراسة الحالية في تناولها موضوع اكتشاف وتحديد الموهوبين من خلال الأنشطة العملية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة ؛ وبما يتناسب وإجراءاتها، تتبنى تعريف Maker (1993) للموهبة على أنها " قدرة الفرد على حل المشكلات البسيطة أو المعقدة بكفاءة وفعالية وسرعة ، حيث يقدم للطفل مشكلات ويطلب منه تقديم حلول لها وابتكار منتج ما يتم تقديره خلال موقف أو أكثر، وهذه الحلول تتميز بالكفاءة والفعالية من خلال اختيار الحل المناسب والوصول إلى الحل بصورة سريعة، وأثناء كل نشاط يطلب من التلميذ أداء مهام معينة متدرجة في الصعوبة ".

محكات تحديد الموهبة :

تختلف توجهات الباحثين في تحديد المحكات اللازمة لتحديد الموهوبين، لذا فهي متنوعة ، والدراسات تموج بالعديد من هذه المحكات ، التي تواجه أحيانا ببعض المآخذ والمحاذير لاستخدامها وسوف نعرض لها فيما يلي بشيء من التفصيل.

يعد الذكاء أحد المحكات الأساسية والمهمة وأقدمها في تحديد الموهوبين ، حيث أشار فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩) إلى أن كثيراً من الباحثين اعتمد على نسبة الذكاء كأساس لتصنيف الموهوبين ، ويذكر زيدان نجيب ومفيد نجيب (١٩٨٩، ١٠) أن الذكاء من أوائل الوسائل التي اعتمد عليها كوسيلة للتعرف على التفوق العقلي الموهوب منذ أن قدم Terman (1925)

وجهة نظره عن الموهبة ، حيث كان يرى أن الموهوب هو الذي يحصل على درجة ذكاء أكثر من ١٤٠على مقياس الذكاء.

وأن اختبارات الذكاء والتحصيل تعد من الأدوات الأكثر استخداماً في برامج الموهوبين ، وتشير دراسة Colangelo & Davis (1997) أن ٩٠% من المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية تعتمد على الاختبارات المقننة كاختبارات استانفورد بينيه ، ووكسلر في تحديد واكتشاف الموهوبين ، وفى دراسة مسحية قام بها Coleman & Gallagher (1992) وجد أن ٤٩ ولاية أمريكية يوجد بها سياسات حول تعليم المتفوقين والموهوبين ، تستخدم فيها اختبارات مقننة للذكاء لقياس وتحديد الموهوبين.

لذلك نجد بعض الباحثين يدرج الذكاء في تعريفاتهم للموهبة والأطفال الموهوبين مثال ذلك سميرة أبو زيد (١٩٩٧) حيث تعرف الأطفال الموهوبين على أنهم الذين يستطيعون تحقيق أداء مرتفع في واحد أو أكثر من مجالات الذكاء ، أو الاستعداد الأكاديمي أو التفكير أو الإبداع أو مهارة فائقة في الفنون الأدائية أو البصرية ، ويعرف محمد على نصر (٢٠٠٢، ٦) الطفل الموهوب: بأنه الذي يتميز عن غيره بذكاء مرتفع يصل إلى ١٣٠ درجة فما فوق ، بالإضافة إلى مهارات أخرى مثل التفكير العلمي والابتكارى.

ورغم الاستخدام الواسع لاختبارات الذكاء التقليدية المعروفة في تحديد الموهوبين إلا أن هذا يواجه بثورة عارمة من الانتقادات ، من مثل تحيزها الثقافي، وقصورها في الكشف عن المواهب المتعددة ، وعدم مواكبة هذه الاختبارات للتطورات الحادثة في مفهوم الذكاء ، فقد أشار كل من فاروق الروسان وآخرون (١٩٩٠) ، Ford, et al., (2002) إلى أن بعض الدرجات المتدنية على اختبار الذكاء قد ترجع للتحيز الثقافي للاختبار لفئة على حساب

أخرى؛ ويرى عبد المطلب القريطي (١٩٨٩) أن استخدام اختبارات الذكاء في تحديد الموهوبين يحول دون التعرف على عدد كبير من المواهب والاستعدادات الخاصة ، ويؤكد حسن شحاتة ومحبات أبو عميرة (١٩٩٤) على أن نسبة الذكاء تعطى مدلولاً قاصراً ومحدوداً على القدرات العامة للفرد.

ويرى Gardner (1992) أن هذه الاختبارات تحول دون الكشف عن الذكاءات المكانية والوجدانية والشخصية والجسم/حركية ، ويضيف Gagne et al., (1993) أنها تقلل من فرص اختيار مواهب مختلفة من التلاميذ ، حيث يشير عادل عز الدين الأشول (١٩٩٧) إلى أن بعض الأطفال قد يظهر مواهب خاصة في مجالات معينة ، في حين لا يتمتع بدرجة عالية من الذكاء، ويؤكد ذلك سعيد أحمد اليماني وأنيسة فخرو (١٩٩٧) بأن تمتع الفرد بمعدل مرتفع من الذكاء لا يعني أنه موهوب ولديه قدرات ابتكاريه ، وذلك للارتباط الضعيف بين الذكاء والموهبة ويشير كمال إبراهيم مرسى (١٩٩٢) ، (1997) Runco إلى أن اختبارات الذكاء غير كافية في إعطاء معلومات دقيقة عن سلوك الشخص وتفكيره وقدراته الإبداعية الكامنة.

ويشن (1998) Naglieri – وهو أحد منظري الذكاء – هجوماً شديداً على اختبارات الذكاء المعروفة خاصة " استانفورد بينيه ووكسلر " ، حيث يشير إلى أنه على مدار سنين طويلة تمتعت هذه الاختبارات باستخدام على نطاق واسع ، غير أن هذه الاختبارات فيها بعض جوانب الضعف الجوهرية ، والتي قد يكون لها علاقة بعد ذلك بالتعرف القاصر على الموهوبين ، من ذلك أن عمر هذه الاختبارات التقليدية لا يواكب التطورات المتلاحقة في مفاهيم الذكاء التي بزغت على مدار الخمسين سنة الأخيرة ، لأنها بنيت على أساس نظري ضعيف لمفهوم القدرة العامة ، وفى ضوء تعريفات غامضة للذكاء ، كما أنها مشبعة بعامل التحصيل وبشكل واضح. ويضيف (2001) Naglieri

بأنه منذ الطبعات الأولى لهذه الاختبارات ولم يطرأ عليها أي تغيير تقريباً إلا بعض الأمور البسيطة في الأمثلة ، بالرغم من تطور مفهوم الذكاء من خلال نتائج البحث وخاصة في ميدان علم النفس العصبي وعلم النفس المعرفي ، حيث – كما هو معروف – ظهرت الطبعة الأولى لـ "استانفورد بينيه" ١٩٠٥، ووكسلر ١٩٣٩ ؛ ولذلك يؤكد فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩) على أن مقاييس الذكاء المعروفة سوف تبقى مثيرة للجدل إلى أن يتم التوصل إلى مقاييس أكثر فعالية؛ ومن ثم يمكن القول إنه في ظل هذه الانتقادات والتطورات الحادثة في ميدان الذكاء فإنه لا يمكن الاعتماد على درجة الذكاء كمحك وحيد في الكشف عن الموهوبين ، خاصة مع تنوع وتعدد المواهب كما هو مشاهد ومعروف في الحياة العامة.

كما يعد التحصيل الأكاديمي كذلك من المحكات التي تستخدم على نطاق واسع في الكشف عن الموهبة ، حيث يشير جابر محمود طلبه (١٩٩٧) إلى أن الأداء المرتفع على الاختبارات التحصيلية يعد من المحكات المهمة للتعرف والكشف عن الموهوبين ، ويذكر إمام مصطفى (٢٠٠١) أن كثيرا من المعلمين وأولياء الأمور والباحثين يرون أن الموهبة تكمن في التفوق الدراسي كما تعبر عنها نتائج الاختبارات التحصيلية أو الترتيب المتقدم في الصف أو المدرسة أو نسبة النجاح العالية أو مجموع الدرجات المرتفع . وتشير دراسة إبراهيم أبو نيان ، وصالح الضبيان (١٩٩٧) إلى أن التفوق في التحصيل الدراسي العام أو التحصيل الدراسي في كل من العلوم والرياضيات يعد أحد محكات التعرف والكشف عن الموهوبين في المملكة العربية السعودية.

وترى Sarouphim (2000) عدم جدوى وفعالية الاختبارات التحصيلية في الكشف عن الموهوبين ، حيث يوجد بعض الأطفال ذوى الموهبة ولكن تحصيلهم منخفض ، ويؤكد ذلك عمر الخليفة (٢٠٠٠)، ويشير

علاء أمين محمد حسن (٢٠٠٢) إلى عدم جدوى الاعتماد على التحصيل لأن هناك بعض التلاميذ المتفوقين في بعض المجالات لا يحققون نجاحا بارزاً في التحصيل الدراسي ، وتؤكد سير بعض العلماء والمبدعين والذين توصلوا إلى اختراعات كانت ذات نفع كبير للبشرية أنهم لم يكونوا متفوقين دراسيا ، ومن هنا يجب الحذر الشديد عند تحديد الموهبة وألا يخلط بينها وبين التحصيل ؛ فقد يكون التحصيل الدراسي في ميدان ما أحد المؤشرات على الموهبة غير أنه ليس كافيا في حد ذاته ، وهذا ما أكدته دراسة محمد رياض (٢٠٠٤).

ويعد الإبداع من المحكات التي يعتمد عليها في تحديد الموهبة حيث أكد العديد من الباحثين على أهمية اختبارات الإبداع كمحك في اكتشاف الموهوبين (فاروق الروسان وآخرون ، ١٩٩٠) ، فقد أشار Renzulli (1979) إلى أن الطفل الموهوب هو الذي يظهر قدرة عقلية عالية ومقدرة على الإبداع والالتزام بأداء المهارات المطلوبة منه ، ويرى Cropely (1999) أن مهارات الإبداع ضرورية في تحديد الموهبة. وعادة ما نعتمد على اختبارات سيكومترية تكون قاصرة لتوضيح الإبداع والكشف عنه ، وفى هذا الصدد يرى فتحي الزيات (١٩٩٥) ، عبد السلام عبد الغفار (١٩٩٧) أن اختبارات الإبداع تقيس غالباً الاستعدادات للإبداع ، فهي تعد من قبيل المنبئات وليس المحكات ، حيث لا تعبر عن مستوى الأداء الفعلي ، ويضيف صلاح علام (٢٠٠٠) أن معظم الاختبارات الموجودة في البيئة العربية معربة، وليس لها معايير ثابتة ، في حين أن مفهوم الإبداع يتغير بتغير الثقافة.

كما أن من بين المحكات أيضاً استخدم بعض الباحثين تقديرات المعلمين والآباء لخصائص الأطفال ذوى الموهبة (Hany (1993 ، إبراهيم أبو نيان وصالح الضبيان (١٩٩٧) ، وقد أشارت بعض الدراسات مثل دراسة سعيد أحمد اليماني وأنيسة أحمد فخرو (١٩٩٧) ، فتحي جروان (١٩٩٩) إلي

الأهمية النسبية المتواضعة لهذه التقديرات ، لعدم موضوعيتها فقد تتأثر بمبالغة أولياء الأمور في قدرات أطفالهم، وكذلك عدم قدرة المعلمين على معرفة التلاميذ الموهوبين.

وخلاصة القول ، فإن الاعتماد على مقاييس الذكاء والتحصيل والإبداع وتقديرات المعلمين والآباء لا يزال له وجاهته ، ولا يمكن إنكاره بشكل كلى ؛ حيث يشير كل من Carol & Brenda (1997) ، Whitton (2000) أنه لا يمكن الاعتماد على مقياس فردى واحد للحكم على الموهبة ؛ فهناك أنماط وأنواع متعددة من الموهبة؛ ومن ثم لا يمكن تحديدها بمقياس واحد، ويرى Stevens (2000) أن الاعتماد على الاختبارات التقليدية يؤدي بنا إلى اختيار تلاميذ متشابهين ، وهذا الإجراء الشائع من الممكن عملياً أن يؤثر في معتقدات المدرسين حول الموهبة ، وكما نعلم فإن المواهب متعددة بين الأفراد. وأن المقاييس المستخدمة غالبا ما تركز على الورقة والقلم في الأداء ، وهو أسلوب قد يشير إلى إمكانية ، ولكن لا يمكنها من تحديد نوع الموهبة . وأيضا فإن هذه الأساليب لا تتوافق وتتواكب مع التطورات الحادثة في مجال الموهبة ، من حيث الاعتماد على الأداء العملي والفعلي للفرد في ضوء مواقف ومشكلات حقيقية ، خاصة مع ظهور نظريات جديدة تدعو إلى التشخيص من خلال الأداء والنشاط وما يقوم به الفرد بالفعل ، وذلك مثل نظرية الذكاءات المتعددة.

فقد أشارت Maker et al., (1996) إلى أنه مع تطور مفهوم الموهبة وتغلباً على ما وجه للأساليب التقليدية من انتقادات ، فقد ظهرت العديد من الاتجاهات والدراسات المهتمة بالموهبة ، والتي تقيم أداء التلاميذ من خلال الأنشطة العملية الأدائية ، والتي تهتم بالعملية Process والناتج Product في وقت واحد ، وتلعب فيها نظرية الذكاءات المتعددة دوراً

مهماً حالياً على المستوى العالمي في تصميم أدوات وبـــرامج للكــشف عـــن الموهوبين.

ثانياً : أساليب الكشف عن الموهوبين :

١ - الكشف عن الموهوبين باستخدام قوائم الشطب

Gifted Student Identification Checklist

يمكن أن تفيد قائمة الشطب في زيادة وعي المعلـــم بنقـــاط الـــضعف والقوة لدى الطلاب وزيادة وعيهم كذلك بحاجاتهم الاجتماعية والانفعالية، كما أنها تساعد المعلمين أيضا فـــي تعـــرف الطـــلاب ذوي التحـــصيل المرتفـــع والمتدني، وذوى القدرات العالية الذين يعانون من مشكلات سلوكية ، وتجـــدر الإشارة إلى أن قائمة الخصائص لا تحدد بالضرورة الطالب الموهوب عقليا ، كما أنه ليس هناك طالب يمكن أن يظهر كل هذه الخصائص المدونة في قائمة الشطب ، أو أن تظهر خاصية معينة طوال الوقت ، لكن طالباً معيناً يمكن أن يظهر عدداً منها بما يؤدي في النهاية إلى وجود طالب ذي قدرة أو إمكانيـــات غير عادية.

٢ - المباريات العلمية في جميع المواد والمراحل الدراسية :

من المباريات العلمية التي أصبحت جزءا أساسيا من العمـــل المدرســـي اليومي ما يلي :

- مباريات علمية في مجال الأدب تحت عنوان التلاميذ يكتبون.
- مباريات علمية في مجال التصوير تحت عنوان التصوير بواسطة الفيديو.
- مباريات علمية في علم المعلومات.
- مباريات علمية في مجال الفن تحت عنوان المعارض الفنية للتلاميذ.

- المباريات العلمية في الكيمياء والفيزياء والرياضيات واللغات لانتقاء المرشحين إلى الأولمبيات العالمية في هذه المجالات.
- المباريات العلمية في مجال المسرح تحت عنوان اللقاء المسرحي للتلاميذ.
- المباريات العلمية في مجال التصوير الضوئي.
- منح فرص تشجيعية أمام صغار المبدعين للمشاركة في مباريات علمية منفصلة يطلق عليها اسم التلاميذ يجربون أو يبحثون ، يطرح المشاركون نتائج أبحاثهم في أحد المعارض العلمية المحلية ويكون من واجبهم الإجابة على الأسئلة التي توجه إليهم من محكمين . وبعده تمنح الجوائز للفائزين ثم يتم ترشيح احدهم لمستوى اكبر بعد ذلك.
- ويتولى الإشراف على هذه المراكز الهيئات الثقافية والأهلية والحكومية والمؤسسات الصناعية التي لا تكتفي بمنح الجوائز فقط لكنها تتيح فرصا أمام النابغين للدراسة الأكاديمية في المعاهد الفنية والكليات العليا.

٣- وجود مجموعات بحث مكلفة بالبحث عن المبدعين في كافة المجالات : من معلمي المدارس المتخصصة ؛ سواء كان ذلك في الريف أو أبناء الأقليات وفى المدارس الخاصة والحكومية.

٤- المقابلات الشخصية : والتي يجريها خبراء ومتخصصون مع هؤلاء التلاميذ ثم توجيههم إلى برامج تشجيعية . علاوة على استخدام بطاقة ملاحظة للمهارات وقدرات التعلم والأداء الفردي ، وكذلك استخدام قوائم السلوك والرصد.

٥- تقديرات المعلمين وترشيحات الأقران والزملاء.

٦- استخدام الاختبارات الفردية والجماعية لقياس الذكاء ، ونتائج اختبارات التحصيل يظل الذكاء محكاً مهماً للتعرف على القدرة المعرفية للموهوبين.

ويجب الاعتماد على القياس الفردي والجماعي للذكاء ، فالأفراد الذين يحصلون على نسب ذكاء تقع بين ١١٥-١٢٠ في اختبار جمعي للقدرة العقلية يجب قياس ذكائهم على المستوى الفردي . وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن هؤلاء الأطفال يحصلون على درجات تقع في نطاق الموهوبين (١٣٠ فأكثر في نسبة الذكاء) وذلك باستخدام اختبارات بينيه ووكسلر ؛ علاوة على أنه يجب أن تؤخذ نتائج اختبارات التحصيل لهؤلاء التلاميذ في الحسبان ، خاصة تلك النتائج التي تشير إلى أنهم يتقدمون عن مستويات الصفوف الدراسية في معظم المواد الدراسية بمقدار سنتين أو ثلاث عن صفوفهم الحالية ، وهنا يجب إحالتهم كذلك إلى أساليب القياس الفردية.

٧- استخدام الملف الانجاز Portfolio :

تقدم هذه الحقائب خيارا آخر للبحث عن الموهوبين في الفصل ؛ وهى تتضمن مجموعة من النواتج (الواجبات ، الرسومات ، الصور الزيتية ، القصص التي يكتبها الأطفال ، الملاحظات) ؛ ومن ثم تمثل هذه الحقائب مستودعاً لما يستطيع الطفل عمله أو ما يقوم بعمله بالفعل ، كما تتضمن الحقيبة كذلك قدرات الطفل في استخدام اللغة في المواقف الصفية المتنوعة ، مستوى الأسئلة التي يطرحها ، استراتيجيات حل المشكلات ، عمق المعلومات واتساعها ، القدرة على التركيز في المهام المختلفة واستيعابها ، تقييم الذات ، تفضيل التعقيد ، القدرة على التأليف والتفسير والتخيل . وتزودنا هذه الحقائب بقياسات موثوق فيها ، على اعتبار أنها تتم عبر فترات زمنية ممتدة ، ويمكن لأولياء الأمور والمعلمين أن يستخدموا هذه الحقائب للتعرف على الموهبة لدى أبنائهم.

ثالثا : أساليب رعاية وتشجيع الموهوبين من التلاميذ : يمكن تقسيم هذه الأساليب إلى نوعين أساسيين هما :

أ- أساليب التشجيع الصفي : (الذي يتم في الحصة الدراسية) : وهى مجموعة من الأنشطة يقوم بها التلاميذ والمعلم داخل حجرة الصف بقصد إثارة التفكير ورعاية ميول واهتمامات التلاميذ. ويستخدم المعلم عددا من الفنيات ، أو التكنيكات – من خلال هذه الأنشطة – لاستثارة التفكير لدى التلاميذ منها : فنية " العصف الذهني " ، فنيات اليكس أوزبورن ، استخدامات أخرى ، إدخال التحسينات ، الأسئلة الافتراضية ، فنية تحليل الخصائص ، طريقة التحليل المورفولوجي.

أهم أساليب التشجيع الصفي :

١- أسلوب التفريد :

يعتمد هذا الأسلوب على وجود منهج دراسي يتضمن في بعض أجزائه مهمات ذات طابع ابتكاري ، يمكن من خلالها الكشف عن الموهوبين ، وهذه المهمات هي مشكلات تدريسية ذات درجات عالية من الصعوبة يجب طرحها في الحصة الدراسية على جميع التلاميذ في الصف مع تشجيعهم لبذل أقصى جهد لحل هذه المشكلات؛ وهنا يجب على المعلم أن يقدم عدداً من المراجع الإضافية بشكل منتظم ويشجع على التحصيل الذاتي والمستقل ، أو توجيه التلاميذ بشكل عام لقراءة المجلات العلمية الشهرية التي تصدر بشكل دوري مثل مجلة العلوم الرياضية والفيزيائية وغيرها من سلسلة عالم المعرفة والفيزياء الحديثة للتلاميذ ليعينهم ذلك على حل هذه المشكلات.

٢ – أسلوب التفريع Streaming :

يتم من خلاله تقسيم التلاميذ من نفس السن إلى مجموعات متجانسة حسب ميولهم وقدراتهم. وتعالج تلك المجموعات واجبات ومهمات علمية مناسبة ومتدرجة في الصعوبة ، ويمكن أن تتم المعالجات على فترات زمنية طويلة.

٣ – أسلوب اليوم الموحد أو المتكامل Integrated Day conception :

يعنى اليوم المدرسي الكامل غير المقسم إلى فترات : يعالج فيه المعلم موضوعا دراميا معينا بهدف تعميق خبرات التلاميذ المبدعين وتشجيعهم.

٤ – أسلوب الدخول المبكر إلى المدرسة :

بحيث يقبل التلميذ الذي يتسم بموهبة عالية في وقت مبكر، وبالتالي تتاح له فرصة للدراسة الجامعية مبكراً.

٥ – العقود الفردية :

أن يتفق التلميذ والمدرس معا على مجموعة من الأهداف التعليمية والأنشطة التي يقوم بها التلاميذ بشكل منفصل عن المنهج العادي.

٦ – مراكز التعلم :

تساعد هذه المراكز المعلمين على تفريد التعليم ؛ ومراكز التعلم هي مساحات داخل حجرة الدراسة تركز على موضوع معين ، أو مهارة ، أو نشاط ، ويستطيع التلاميذ أن يعملوا في هذه المراكز بمفردهم أو بتوجيه من المعلم.

٧- تدريس الأقران والتعلم التعاوني :

يؤدى الموهوبون أحيانا بشكل أفضل في المدرسة حينما تتاح لهم فرصة للتدريس للآخرين سواء من خلال تدريس الأقران أو من خلال التعلم التعاوني.

٨- الدراسات المستقلة :

يستطيع التلاميذ الموهوبون أن يقوموا بدراسات خاصة أو القيام بمشروعات معينة معتمدين على أنفسهم . وهذا المشروع الفردي أو البحث يطلق عليه دراسة مستقلة ؛ فإذا كان هناك تلميذ معين مولعاً بالموسيقى ومؤلفيها فقد تكون لديه دافعية قوية في دراسة المؤلفين الموسيقيين المشهورين ومؤلفاتهم ، ويستطيع أن يبحث عن الموضوع فى المكتبة ، ويعد تقريراً ويقوم بعرضه على التلاميذ في الفصل.

٩- إستراتيجية الإسراع التعليمي :

تشير هذه الإستراتيجية إلى مدى إتاحة الفرصة للموهوب أن ينتهي من مرحلته التعليمية في عمر زمني مبكر ، بشرط أن يستوفي الموهوب شرط النضج العقلي بشكل أسرع من الطفل العادي ، ومن ثم يكون قادراً على مواجهة متطلبات التعلم حتى وان لم يكن مستوفياً لشرط السن القانونية للالتحاق بمرحلة معينة، ومن الممارسات المتعددة بهذه الإستراتيجية (العمل في إطار فصول متعددة المستويات ، دراسة بعض المقررات عن طريق المراسلة ، تخطي بعض الصفوف الدراسية ، مواد دراسية إضافية تقدم في المرحلة الثانوية أو الجامعة ، تقديم مقررات على المستوى الجامعي لتلاميذ المرحلة الثانوية ، الالتحاق المبكر بالكليات الجامعية)؛ وفيما يلي تفصيل لبعض أساليب الإسراع :

- الالتحاق المبكر برياض الأطفال: حيث تشير بعض الدراسات إلى أن الأطفال المتفوقين الذين بدءوا دراساتهم في سن مبكرة، كانوا أكثر تفوقاً على زملائهم بناء على تقييمات المدرسين لكل منهم.
- تخطي بعض الصفوف الدراسية : حيث يتخطى الطفل المتفوق أحد الصفوف الدراسية وينتقل مباشرة إلى الصف الذي يليه وهذا يتيح للطلاب النابهين أن يعملوا مع طلاب أكبر منهم سناً من ذوى الموهبة في تناول مهام معقدة مما يحول بينهم وبين السأم والملل المدرسي (جابر عبد الحميد جابر ، ١٩٩٧، ٣٤٥). وقد جاءت نتائج دراسة ترمان وآخرون مؤيدة للرأي القائل بأن الأطفال المتفوقين الذين تخطوا أحد الصفوف الدراسية أظهروا تفوقاً في النواحي الاجتماعية والتعليمية والمهنية أكثر مما حققه غيرهم من الأطفال المتفوقين ، المساوين لهم في نسب الذكاء ، ولكنهم لم يتخطوا أياً من الصفوف الدراسية في برامجهم التعليمية.
- تركيز المقررات الدراسية : قد يؤدي تخطي الصفوف لإحداث فجوة في خبرة الطفل ؛ ولذا يمكن علاج هذه المشكلة من خلال إتاحة الفرصة للتلميذ الموهوب إلى أن ينهي المقررات المطلوبة في فترة زمنية تقل عن الفترة الزمنية المعتادة للانتهاء من هذه المقررات؛ ففي إحدى السياسات والمعروفة باسم " البرنامج الابتدائي غير محدد الصف Un-graded Program Primary حيث يقوم الطفل بدراسة مقررات مفروض أنها تقدم للطفل على مدى ثلاث سنوات ، فإذا انتهى أحد الأطفال من دراسة هذه المقررات في فترة زمنية تقل عن ثلاث سنوات يمكن أن ينتقل الطفل إلى الصف الرابع ... وهكذا.

- الالتحاق المبكر بالجامعة : قد يلتحق التلميذ مبكرا بالجامعة ؛ وذلك نتيجة الالتحاق المبكر بدور رياض الأطفال ، وتخطى الصفوف الدراسية ، وتركيز المواد الدراسية ؛ وقد أشار Pressy (1949) إلى أن هؤلاء التلاميذ الذين يلتحقون بالجامعة في سن مبكر يتفوقون على أقرانهم في إحراز تقديرات أعلى وإكمال الدراسات العليا بعد التخرج، ويعترض البعض على إستراتيجية الإسراع التعليمي مبررين ذلك بأن هذه الإستراتيجية تضع التلميذ المتفوق في بيئة اجتماعية وانفعالية لا تناسبه بحيث تؤثر في تكيفه وتوافقه الإجتماعي بصفة عامة . إلا أن الدراسات التي أجراها كل من Goodwin, & Ripple (1962) لم تؤيد صحة هذه المزاعم.

١٠- إستراتيجية الإثراء التعليمي :

تعد هذه الإستراتيجية من أفضل الاستراتيجيات ؛ وذلك لأنها تتغلب على مشاكل التنظيم الإداري ، ومشاكل التكلفة والوقت، وهى تقوم على إدخال خبرات تعليمية يتم تصميمها بهدف جعل التعلم ذا معنى ، وهنا يكون مدرس الفصل العادي هو المصدر الرئيسي للإثراء التعليمي لتلاميذه.

ويصف Durr (1964) ثلاثة أشكال للإثراء هي : الأفقي ، والرأسي والمكمل ففي الإثراء الأفقي يتناول المدرس نفس الموضوعات التي يدرسها التلميذ العادي ، ولكنه يقوم بتوسيع ومد هذه الموضوعات بمعلومات يتوقع عدم معرفة العاديين بها . ففي دراسة ثورة عرابي في التاريخ يطلب المعلم من التلاميذ أن يقرءوا عنها في مراجع خارجية غير الكتاب المدرسي المقرر، وذلك المحتوى الذي يدرس في صفوف دراسية أعلى أو في مادة تعليمية متقدمة ، وهذا ما يسمى بالإثراء الراسي ، فحين يدرس التلاميذ موضوعا

حول ثورة يوليو ١٩٥٢ ، فإن ذلك يتيح لهم الفرصة لدراسة الأحداث الجارية في الأقطار الأخرى المجاورة ذات العلاقة بمصر في نفس الفترة الزمنيـة ، والتي سوف يدرسونها في صف لاحق، والبديل الثالث المتاح أن يتيح المدرس لتلاميذه دراسة موضوع ليس من الموضوعات التي يدرسونها في منهج الصف الدراسي الخاص بهم في التاريخ أو موضوعات سوف يدرسها التلاميذ في عام دراسي قادم، ولكن دراسة هذا المحتوى لا يشكل على نحو صريح جزءاً من المنهج التعليمي الحالي، وهذا يسمى بالإثراء التكميلي.

وتعد برامج الإثـراء Enrichment Programs من البرامج التشجيعية التي تقدم خارج إطار البرامج المدرسية تقوم على تقديم البرامج التعليمية التشجيعية ذات المستوى العالي في إطار الحصة الدراسية العادية من خلال ما يسمى بالمناهج الإضافية Extension Curriculum بشرط أن تقدم هذه البرامج الإثرائية موضوعات متقدمة ومتدرجة في الصعوبة في المجالين المعرفي و الإبداعي ، ضرورة أن تتضمن موضوعات أكثر شمولية وأكثر عمقاً من موضوعات المدرسة العادية. ويتم اختيار الموضوعات الإثرائية المتعمقة والموسعة من الموضوعات التي تكمل المحتوى المدرسي لمجال من مجالات الدراسة ، وتقوم كل مدرسة بطرح موضوعات إثرائية عديدة لجعل حرية الاختيار واسعة أمام التلاميذ ، كما يتم تكليف مجموعة كبيرة من المعلمين بالإشراف على هذه البرامج الإثرائية ، وعند اختيار التلاميذ لمثل هذه البرامج يجب ألا يقل تقدير التلميذ في التحصيل الدراسي عن جيد جداً ، وأن تتوفر له عدة خصائص شخصية هي خصائص المبدع ، علاوة على توفر محكات الإبداع الأخرى.

١١- المقابلات التي ينسق لها معلم الصف بين التلميذ الموهوب والخبراء المتخصصين في ميدان أو أكثر.

١٢- أسلوب فصل المبدعين عن العاديين : يتلقى التلميذ المبدع جزءا كبيرا من تعليمه في غرفة الصف العادية ، إلا أنه يحصل إلى جانب ذلك على تعليم منفصل تقدم فيه برامج خاصة لأوقات محددة تناسب الميول والاهتمامات والقدرات من خلال النوادي العلمية ، ونوادي الرياضيات والجماعات الخاصة للفنون والعلوم . على أن تقدم هذه البرامج تحت إشراف معلم الصف . كما يقدم إلى جانب ذلك برامج تشجيعية خاصة تتم خارج إطار الحصة الدراسية مثل صفوف المتاحف ، ونواد الباحثين، ونوادي المخترعين ، وصفوف الفن، وجماعات المؤلفين الوجدانيين.

ب- أساليب التشجيع اللاصفية :

تهتم هذه الأساليب باستثمار أوقات فراغ التلاميذ المبدعين من خلال الاهتمام بأنشطة متنوعة يشرف عليها متخصصون مثل مسارح الأطفال ، والنوادي المدرسية التي تهتم باللغات وعلم المعلومات والكمبيوتر والمتحف المتعدد الأغراض ، وإتاحة الفرص أمام الأطفال للمشاركة في مجلات الأطفال المبدعين التي تهتم بكتابة الموضوعات وطرح الآراء والمشاركة في الحوار وإجراء الاستطلاعات، علاوة على إقامة مخيمات صيفية تقتصر أنشطتها على مجال الرياضة البدنية فقط.

اكتشاف الموهوبين في ضوء الأداء :

مع تنامي النقد الموجه للأساليب المعروفة – السابق توضيحها – في تحديد واكتشاف الموهبة وخاصة المعتمدة على نسبة الذكاء ومستوى التحصيل، أخذت تظهر إلى السطح مصطلحات جديدة في ميدان القياس السيكومتري للموهبة مثل التقييم الحقيقي أو الواقعي Authentic Assessment ، والتقييم البديل Alternative Assessment التقييم على

أساس المشكلة Problem-Based Assessment التقييم في السياق أو الموقف Assessment in Context التقييم في ضوء الأداء Performance-Based Assessment ، وهذه مصطلحات تشير إلى تقييم الموهبة أو خاصية معينة لدى الفرد من خلال أدائه الفعلي والعملي على بعض المهام والأنشطة والمشكلات الحقيقية ذات الإجابات أو النهايات المحددة Closed-Ended أو المفتوحة Open-Ended والتي تتعلق بمجال أو موضوع معين.

وترى Frachtling (1991) أن هذا التطور في التقييم يتناسب مع الحركة السريعة في ميدان التربية ، ويشير Stevens (2000) إلى أنه على مدار العشرين سنة الماضية نما وتطور أسلوب التقييم القائم على الأداء وبسرعة درامية، ويؤكد Ford & Harman (2002) بأن التقييم بالأداء يحمل وعدا بتصحيح الخطأ التاريخي لعملية إلحاق التلاميذ ببرامج الموهوبين وذلك بتقديم تلاميذ ذوي أصول ثقافية مختلفة وخلق فرص أفضل لبرامج موهوبين تسمح بمشاركة الموهوب من خلال أدوات ومقاييس عادلة للذكاء وغير متحيزة ثقافياً.

لذلك ترى Maker (1997) فعالية وصدق التقييم بناء على الأداء ومناسبته للثقافات المختلفة . غير أنه يؤخذ على هذا الأسلوب – كما تشير Frachtling (1991) بعض المشكلات المتعلقة بطول الوقت المستغرق في عملية التقييم مقارنة بالأساليب الأخرى المعروفة ، والتكلفة المرتفعة لتطوير المهام والأنشطة ، وكذلك صعوبة التقدير وبعض من عدم الموضوعية في تقدير الملاحظين خاصة من بعض المدرسين والملاحظين ، وهى مشكلات يمكن التغلب عليها من خلال إجراءات أكثر ضبطا وتنوعا ومهام أقصر وأكثر عمقا.

ومع بزوغ نجم نظريه Gardner للذكاءات المتعددة بـدأت أنظـار الباحثين تتجه إليها في تطوير وبناء أنشطة ومهام لتقييم الموهبة وتحديدها في ضوء أدائهم على هذه الأنشطة المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة؛ وفى هذا الصدد يشير Daniel (2001) إلى أن نظرية الذكاءات المتعددة تستخدم فـي السنوات الحديثة لتيسير عملية التعرف على الموهوبين وتدريسهم ، كما أنهـا تقدم إطارا مفيدا في فهم الكفاءات المتعددة للناس. ونظرا لاعتـراض بعـض الباحثين على استخدام نسبة الذكاء في تحديد الموهبة لأن ذلك لا يحدد نـوع الموهبة ولا يتماشى مع طبيعة تعدد وتنوع المواهب لدى الأفـراد ، تـرى Maker, et al., (1994) أن نظرية الذكاءات المتعددة قد تحل هذه المشكلة.

ويذكر White & Breen (1998) أن نظرية الـذكاءات المتعـددة تحسن من وعي التربويين باحتياجـات الموهـوبين وتنـوعهم ، ويـضيف Martinze (2002) أنه باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة يمكن أن نـصل إلى مناطق عديدة من المخ مما يجعل عملية التعلم أسهل وأيسر، ويعتـرض Gardner (1987)– مثلا – على برامج الموهوبين التي تضم إليها التلاميـذ الذين لديهم درجة ذكاء ١٢٠ فما فوق في حين – وهو ما يثير الدهـشة – لا تضم إليها التلاميذ الذين يحصلون على درجة ذكاء ١١٩ ؛ وهذا مما يجعلنـا نفكر ونعيد حساباتنا في تحديد مستوى الذكاء المطلوب للموهبـة ، حتـى لا نحرم العديد من الموهوبين من الخدمات التربوية المناسبة لهم، ويرى 1994 Gardner أن اختبارات الذكاء العاملي لا تحدد جوانب القوة والضعف لـدى الفرد ومجال الموهبة لديه ، وبالتالي تحرم العديد من التلاميذ مـن الالتحـاق ببرامج الموهوبين ، وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى زيـادة عـدد الموهوبين باستخدام التقييم بالأداء على أنشطة ؛ منها دراسات Maker, et al., (1995) ، Reid, et al., (1999)، Sarouphim (2002).

نظرية Gardner للذكاءات المتعددة ودورها في اكتشاف الموهوبين :

قدم Gardner (1983) في كتابه أطر العقل البشري Frames of mind نظرة جديدة للذكاء الإنساني من خلال نظريته في الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences Theory والتي استحدث دعائمها الأساسية من فروع علم النفس المعرفي ، وعلم النفس العصبي؛ وقد افترض Gardner مستوى ذكاء الفرد الذي يمثل قوى عقلية ذاتية التحكم تعمل بصورة فردية أو بصورة منسجمة مع بعضها ، ومن خلال مراجعته للأبحاث والدراسات السيكولوجية والبيولوجية و الثقافية قام بصياغة قائمة تتضمن سبع ذكاءات تمثل منظورا جديدا للذكاء اللغوي يختلف عن المنظور التقليدي والذي يقتصر على الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي الرياضي ومفهوم الذكاء في هذه النظرية يكمن في القدرة على حل المشكلات وتقديم نتاجات ذات أهمية في جوانب متعددة مثل الشعر والموسيقى والرسم والرياضة والرقص وكتابة القصة وإجراء العمليات الرياضية بكفاءة .... الخ.

وقد وصف Gardner أنواع متعددة من الذكاءات أسماها بالذكاءات السبع Seven Intelligences ؛ وتتابعت بحوثه حول الذكاءات ، وأضاف إليها اثنين فوصلت إلي تسعة ذكاءات، وفيما يلي وصف لأنواع الذكاءات المتعددة :

(١) الذكاء اللغوي Linguistic Intelligence :

يذكر Gardner (1993,75-81) يمكننا رؤية بعض الجوانب المركزية للذكاء اللغوي في حالة عمل الشاعر وهو يجاهد ويكافح من أجل صياغة بيت شعري أو قصيدة ؛ فمنطق الشاعر لا يقل في خطورته وأهميته عن منطق العالم ، ولابد أن يمتلك العديد من المهارات ؛ كأن تكون لديه

حساسية فائقة للمعاني والأصوات، وإلمام بالقواعد النحوية ، كما أن تنظيم وترتيب الصور الخيالية يتطلب عملاً عقليا أساسيا مثلما يحدث في أي مناقشة عقلية ، كما أن عليه أن يقدر الوظائف البرجماتية والاستخدامات الخاصة باللغة ، وبالنسبة لغير الشعراء ، فهناك استخدامات أربعة لجوانب رئيسة من المعرفة اللغوية ذات أهمية اجتماعية كبيرة ويظهر فيها الذكاء اللغوي وهى :

١- الجانب البلاغي للغة ، وهو عبارة عن القدرة على استخدام اللغة من أجل إقناع الآخرين بشيء ما . وهذه القدرة تكون نامية ومتطورة لأقصى درجاتها لدى القادة السياسيين البارزين ، والمحامين ورجال القانون.

٢- القدرة على استخدام اللغة في التذكر ومساعدة الفرد على تذكر المعلومات؛ أي كمعينات للذاكرة.

٣- استخدام اللغة في الشرح والتفسير كما في التعليم والتعلم من خلال اللغة المكتوبة أو المنطوقة.

٤- استخدام اللغة من أجل التأمل والتفكير في الأشياء والموضوعات.

٥- واستخدام اللغة لذاتها كي تتحدث عن نفسها (ما وراء اللغة Metalanguage).

وكذلك يتضح الذكاء اللغوي لدى التلاميذ من خلال اللعب بالقوافي والإيقاعات والتلاعب بالألفاظ وسرد القصص وكتابة الملاحظات واليوميات.

ويضيف Walters & Gardner (1995, 60-61) أن تسمية المهارة اللغوية بمسمى " ذكاء " يتسق مع موقف علم النفس التقليدي ، كما أنه يتجاوز الاختبارات الإمبريقية إلى الأساس البيولوجي في المخ، فقد أشار البحث العلمي - مثلا - إلى وجود منطقة في المخ تسمى " منطقة بروكا " مسئولة

عن إنتاج الجمل الصحيحة نحوياً ، والفرد الذي يعاني من تلف أو إصابة في تلك المنطقة لا يستطيع أن يفهم الجمل والكلمات جيدا ، ولكن يجد صعوبة في وضعها مع بعضها في قالب آخر ما عدا الجمل البسيطة اليسيرة، فهو لا يستطيع تكوين جملة معقدة نحويا . ويشير علم نفس النمو إلى تطور ونمو اللغة عند الأطفال بشكل ثابت عبر الثقافات المختلفة ، وحتى الصم ليهم لغتهم الخاصة التي يطورونها ويستخدمونها فيما بينهم.

(٢) الذكاء المنطقي الرياضي Logical Mathematical Intelligence

لقد تم دراسة وبحث هذا الشكل من الذكاء بصورة كبيرة بواسطة علماء النفس التقليديين ، وقد تأيد وجود هذا الذكاء من خلال الأدلة الإمبريقية، وكذلك وجود مناطق معينة في المخ مثل الفص الجداري الأيسر ونصف المخ الأيسر تظهر بوضوح في أثناء الحساب الرياضي أكثر من مناطق أخرى، كما أن هناك الأغبياء العباقرة الذين يقومون بإبراز مهارات عالية في الحساب بالرغم من كونهم يعانون من نواحي قصور شديدة في مجالات أخرى. كما قام Piaget بدراسة نمو وتطور هذا الذكاء عند الأطفال.

ويظهر هذا الذكاء في استطاعة الفرد استخدام الأعداد بفاعلية (كما لدى علماء الرياضيات ، ومحاسبي الضرائب ، أو الإحصائيين) وأن يستدلوا استدلالاً جيداً (مثل العالم ، ومبرمج الكمبيوتر ، وعالم المنطق) ، كما يضم الحساسية للنماذج أو الأنماط المنطقية والعلاقات والقضايا والوظائف والتجريدات الأخرى ، وأنواع العمليات التي تستخدم في خدمة الذكاء المنطقي الرياضي تضم الوضع في فئات ، والتصنيف ، والاستنتاج والتعميم والحساب واختبار الفروض.

(٣) الذكاء المكاني– البصري: Visual - Spatial Intelligence :

يبرز الذكاء المكاني في حل المشكلات المتعلقة بالسفر عبر البحار ، وفى استخدام النظام الرمزي للخرائط ، وفى لعبة الشطرنج ، وفي التصور البصري في الفراغ أو الفضاء، ويعني القدرة على إدراك العالم المكاني- البصري وتمثيله في العقل؛ وتشير أبحاث المخ إلى أن النصف الكروي الأيمن للمخ أنسب موقع وأكثر المواضع أهمية وحساسية بالنسبة للمعالجة المكانية؛ حيث إن الضرر أو التلف الذي يحدث في المناطق الخلفية اليمنى يسبب إعاقة لقدرة الشخص على إيجاد طريقة في موقع معين أو على تمييز الأشكال والمناظر أو على ملاحظة التفاصيل جيداً ، والمرضى الذين يعانون من تلف أو ضرر خاص بالمناطق الموجودة في النصف الكروي الأيمن للمخ سوف يحاولون تعويض أوجه النقص المكانية لديهم بالاستراتيجيات اللغوية كالتفكير بصوت عال ، ولكن نادرا ما تنجح هذه الاستراتيجيات غير المكانية . كما أن العميان أو المكفوفين أوضح مثال للتمييز بين الذكاء المكاني والإدراك البصري، فالشخص الأعمى يمكنه التعرف على الأشكال وتمييزها من خلال تمرير اليد على الشيء طولا وعرضا ، ويترجم طول وقت الحركة إلى حجم الشيء وهذا يوازى النظام الإدراكي البصري المرئي لدى الشخص العادي ، كما يوجد أمثلة على الأغبياء العباقرة الذين يرسمون أفضل الرسومات بمنتهى الدقة والجمال وهم في مرحلة ما قبل المدرسة بالرغم من حالة التوحد Autism التي يعانون منها.

يعد التطور الكبير للقدرات المكانية أمراً مطلوباً في عمل المهندسين والمعماريين والنحاتين ، كما أن الطلاب الذين يلتفتون أولا إلى الأشكال والخرائط والرسومات والصور الموجودة في كتبهم ، والذين يحبون أن يمسحوا أو يستعرضوا أفكارهم قبل الكتابة أو الذين

يملأون الفراغ حول ملاحظاتهم بنماذج عديدة يستخدمون أيضا ذكاءهم المكاني واليوميات.

(٤) الذكاء الجسمي– الحركي: Bodily -Kinesthetic Intelligence :

إن التحكم في الحركات الجسدية وضبطها موجود في القشرة المخية والمخيخ عند سيطرة كل من النصفين الكرويين ، وبالنسبة للأشخاص الذين يستعملون يدهم اليمنى فإن السيطرة على تلك الحركة موجودة بصورة طبيعية في النصف الكروي الأيسر.

كما أن تطوير حركات جسدية خاصة له ميزة واضحة للسلالات والأجناس، وتمر الحركة الجسدية بخطة جدوليه تطورية محددة وبصورة واضحة عند الأطفال، وإن معظم المحكات الخاصة بالذكاء تنطبق على المعرفة الجسمية/الحركية ، غير أن هناك شيئا يصعب تصوره ، وهو النظر إلى المعرفة الجسمية والحركية كصورة من صور حل المشكلات ، فعلى سبيل المثال فإن ضرب اللاعب للكرة لا يعد بمثابة حل لمعادلة رياضية ، ولكن قدرة الفرد على استخدام جسمه من أجل التعبير عن أحد الانفعالات (كما يحدث في التمثيل) أو لعب لعبة (كما في الرياضة) وابتكار حركات جديدة ، ويمثل ذلك كله العديد من الشواهد والأدلة على السمات المعرفية للجسم.

ويشير الذكاء الجسمي/الحركي عموما إلى الخبرة والكفاءة في استخدام الفرد لجسمه ككل للتعبير عن الأفكار والمشاعر (الممثل والرياضي والراقص)، وكذلك إنتاج الفرد أشياء أو تحويلها مثل الحرفي والمثال والميكانيكي والجراح ، كما يضم مهارات فيزيقية

نوعية أو محددة كالتآزر والتوازن والمهارة والقـوة والمرونـة والـسرعة، وكذلك الإحساس بمركز الجسم ووضـعه ، وكـذلك القـدرة علـى قـراءة حركة أجساد الآخرين.

(٥) الذكاء الموسيقي: Musical Intelligence :

قد يكون لدي الشخص استعداد بيولوجي للذكاء الموسيقي حتى قبل أن تلمس يده آلة موسيقية ، وتوجد أدلة من الأطفال المعجزة تدعم الإدعاء بوجود رابطة بيولوجية لذكاء معين ، وهناك أفراد آخرون لهم ظروف خاصة ، مثل الأطفال الذين يمكنهم اللعب علي آلة موسيقية بـصورة جميلـة ، ولكـنهم لا يستطيعون الكلام ، كما أن هناك أجزاء معينة من المخ تلعب دوراً مهماً فـي إدراك الموسيقى وإنتاجها ، وهي موجودة في النصف الكروي الأيمـن مـن المخ. وعلى الرغم من أن قابلية القدرة الموسيقية للتلف في المخ تعتمد علـى مستوى أو درجة التدريب وكذلك الفروق الفردية الأخرى ، إلا أن هناك دليلاً واضحاً على وجود Amusia أو فقدان للقدرة لموسيقية . كذلك يستدل علـى التواجد الموسيقي عبر العصور المختلفة وفي أجناس أخرى مثـل الطيـور ، وكذلك عبر الثقافات المختلفة.

ويشير الذكاء الموسيقي إلى قدرة علـى إدراك الـصيغ الموسـيقية وتمييزها وتحويلها والتعبير عنها والغناء ، ويضم الحساسية للإيقاع والطبقة أو اللحن والجرس ولون النغمة لقطة موسيقية وغيرها مـن أشـكال الموسـيقى وقواعدها.

(٦) الذكاء الاجتماعي: Interpersonal Intelligence :

يقوم الذكاء الاجتماعي على قدرة جوهرية أساسية وهـي ملاحظـة الفروق الموجودة بين الآخرين ، وبصفة خاصة التناقضات الموجـودة فـي

حالاتهم المزاجية ، ودوافعهم ، ونواياهم . وفى الأشكال الأكثر تقدما يسمح هذا الذكاء للشخص البالغ أو الكبير الماهر بقراءة نوايا ورغبات الآخرين ، حتى ولو كانت خفية، وتظهر هذه المهارة في أبهى صورها وبأكثر تعقيداتها وتطورها الأعلى عند القادة الدينيين أو السياسيين وبعض المعلمين والمعالجين النفسيين والآباء وتشير الأبحاث الخاصة بالمخ إلى أن الفصوص الأمامية (الجبهية) تلعب دورا كبيرا في المعرفة الاجتماعية، والتلف في هذه المنطقة يسبب تغييرات عميقة وكبيرة في الشخصية ، ويبدو أن مرض الزهايمر يهاجم المناطق الخلفية من المخ بضراوة شديدة ويؤدى إلى إعاقة بصورة شديدة في القدرات المكانية والمنطقية واللغوية ، ومع ذلك فإن هؤلاء الأفراد المرضى يظلون في حالة من الأناقة وحسن المظهر، والملاءمة الاجتماعية ، كما تبقى لديهم القدرة على الاعتذار عن الأخطاء التي يقعون فيها، وعلى النقيض من ذلك فهناك مرض Pick's Disease وهو مرض أكثر توجهاً للناحية الأمامية من المخ ويعمل على خلق فقدان سريع للملائمة الاجتماعية والتوافق الاجتماعي، وبجانب الدلائل البيولوجية للذكاء الاجتماعي يوجد عاملان آخران الأول يتعلق بالنمو حيث إن الطفل الذي يحرم من والدته في فترة النمو المبكر أو تبعد عنه يتعرض نموه الاجتماعي الطبيعي لخطر كبير. والعامل الآخر يتمثل في الأهمية النسبية للتفاعل الاجتماعي عند البشر، فقد كانت تتطلب مهارات مثل الصيد والتعقب والقتل في مجتمعات ما قبل التاريخ (والحديثة) مشاركة وتعاونا من أعداد كبيرة من الناس.

إن الحاجة للتناسق والتوافق مع المجموعة والقيادة والتنظيم والتماسك تنبع بصورة طبيعية من ذلك (Walters & 1995,64) Gardner.

(٧) الذكاء الشخصي: Intrapersonal Intelligence :

في كتابه " أطر العقل " خصص Gardner فصلا لكل ذكاء من الخمس ذكاءات الأولى وهى اللغوي والرياضي المنطقي ، والمكاني ، والموسيقى ، والجسمي/الحركي ، ثم خصص فصلا واحدا لما كان يسميه بالذكاءات الشخصية (الاجتماعي والشخصي) ، ولكنه ركز على التاريخ الطويل للذكاء الاجتماعي مقارنة بالظهور الحديث النسبي للذكاء الشخصي الذي يرتبط بالوعي الإنساني.

وفى المناقشة الأولية للذكاء الشخصي ركز على أصوله في الحياة العاطفية للشخص وارتباطه القوى بالعوامل المؤثرة، ويرى أن الحياة الوجدانية مكون رئيسي للذكاء الشخصي ، وكذلك أوضح دور الذكاء الشخصي في القرارات الحياتية للشخص.

فالذكاء الشخصي هو عبارة عن معرفة الجوانب الداخلية عند الفرد ، أي سهولة وصول الفرد إلى مشاعره الخاصة ، وحدود انفعالاته أو عواطفه ، وقدرته على التمييز بين تلك الانفعالات أو العواطف وتصنيفها واعتبارها وسيلة لفهم سلوكه الخاص وتوجيهه . وحيث أن هذا الذكاء هو أكثر الذكاءات خصوصية لذا فإنه يتطلب دليلاً يستقى من اللغة أو الموسيقى أو أي صورة أخرى معبرة عن الذكاء إذا تطلب الأمر من الملاحظ أن يتعرف عليه أثناء عمله داخل الفرد ، فقد نلجأ إلى الذكاء اللغوي وذلك لنقل المعرفة الذاتية (Walters & Gardner 1995, 65) ، كما يتضمن هذا الذكاء أن يكون لدى الفرد صورة دقيقة عن نواحي قوته وحدوده ، والقدرة على تأديب الذات وفهمها وتقديرها (جابر عبد الحميد ،٢٠٠٣، ١٢) والأنشطة الدالة على الذكاء الشخصي يمكن الوصول إليها في الفص الأمامي من المخ.

(٨) الذكاء الطبيعي: Naturalistic Intelligence :

ويشير الذكاء الطبيعي إلى خبرة في التعرف على السلالات والأجناس العديدة وتمييزها وتصنيفها داخل بيئة الفرد K وتقدر كل الثقافات المختلفة الناس الذين يمكنهم تمييز أعضاء أو أفراد من جنس أو سلالات معينة، والقادرين على تصنيف كائنات حية جديدة أو غير مألوفة بصورة ملائمة؛ وهذه التصنيفات يمكن أن تحدث من خلال الرؤية العادية للفرد أو عن طريق وسائل غير بصرية ، فعلى سبيل المثال يمكن أن يكون العميان أذكياء وحاذقين في التعرف على الأجناس المختلفة ؛ والطفل الصغير الذي يتمكن من التمييز بين النباتات أو الطيور أو الديناصورات يعتمد على نفس المهارات (أو الذكاء) وخاصة عندما يقوم بعملية التصنيف.

وبالحكم على الذكاء الطبيعي وفقاً للمحكات الثمانية ، يثبت الذكاء الطبيعي أنه ذكاء كأي ذكاء آخر؛ وهناك في البداية العمليات الجوهرية في التعرف على أمثلة أو نماذج وتمييزها على أنها أعضاء في جنس معين تنتمي إليه ، والتمييز بين أعضاء أو أفراد جنس معين ، والتعرف على وجود أجناس أخرى مجاورة ، وبيان وتوضيح العلاقات الموجودة بين الأجناس المتعددة، ومن الواضح أن أهمية الذكاء الطبيعي تتحقق بصورة جيدة في التاريخ التطوري ؛ حيث كان بقاء الكائن الحي يعتمد على قدرته على التمييز والتفريق بين الأجناس والسلالات المشابهة ، حتى يتسنى له أن يتجنب بعضها مثل الحيوانات المفترسة ، أو الظهور لحيوانات أخرى لافتراسها أو اللعب معها، ولا تظهر القدرة الخاصة بالعالم الطبيعي عند السلالات القريبة جداً من الإنسان فحسب ، ولكن هناك الطيور أيضا التي بإمكانها تمييز الفروق الموجودة بين النباتات والحيوانات (متضمنة تلك الأجناس أو السلالات التي لا

توجد في بيئتها العادية الطبيعية) ويمكنها حتى تمييز الأشكال البشرية الموجودة في الصور الفوتوغرافية، وهذا الذكاء قد يكون متوفرا في عالم الطبيعة الذي يمتلك الموهبة الخاصة بالعناية بالمخلوقات الحية أو ترويضها أو التفاعل معها، كما يوجد لدى أفراد مثل الصيادين والفلاحين والجنائنية والطباخين وعلماء الاجتماع.

(٩) الذكاء الوجودي: Existential Intelligence :

لقد اقترح Gardner (1999A,57-61) وجود نوع من الذكاء هو الذكاء الروحي Spiritual Intelligence ؛ حيث كان يرى أن هناك أناسا معينين قد نعتبرهم روحانيين نظرا للتأثير " الذي يتركونه بصورة واضحة على الآخرين ، سواء من خلال الأنشطة أو الأعمال التي يقومون بها أو من خلال طبيعتهم ، مثل بعض الأفراد المنخرطين في العبادة والتدين وغيرهم من الذين جعلوا الناس يشعرون بتواصل أكبر مع أنفسهم أو مع خالقهم ، غير أنه نظراً لصعوبة تحديد محتوى هذا الذكاء وصعوبة تطبيق المحكات الثمانية عليه ، فقد رأى أن يتحدث عنه من خلال مصطلح آخر وهو الذكاء الوجودي ، وبالتالي فإن جميع الأشكال الروحية والدينية قد تكون نوعا واحدا وأهم نوع في الذكاء الوجودي Existential ، ويرى أن جميع الأمور المتعلقة بالحياة والدين والوجود والموت موجودة في جميع الثقافات ، وهذا الذكاء يمكن أن يعبر عنه في شكل رموز متعلقة بالدين ، كما أن في كل الأنظمة الثقافية هناك مراحل سفسطائية في نمو الذكاء؛ فالفرد من الممكن أن يكون مبتدئا أو حديثا في نظام الدين وقد يصل إلى مستوى عال فيه (مرحلة الأداء الخبير)، كما وجد أنه عندما يسمع الواحد الكلمات المتعلقة بالدين مثل، لفظ " الله " فإن ذلك يؤدى إلى تنشيط

مناطق معينة في الفص الصدغي ، حيث إن هناك دليلا واضحا يأتي من الأشخاص الذين يعانون من الصرع نتيجة إصابة الفص الصدغي، وهؤلاء تظهر عليهم أعراض تدين زيادة عن المستوى الطبيعي.

وعموما فإن الذكاء الوجودي يتضمن الحساسية تجاه العمق في الأسئلة المرتبطة بالوجود الإنساني مثل معنى الحياة، ولماذا يوجد الموت ؟ والسر المتعلق بسبب وجودنا على الأرض وهذا الذكاء مركز على الجوانب الآتية : الدين والعقيدة وأهميتها بالنسبة للإنسان ، الاسترخاء والتأمل ، التصوف والدراسات التاريخية والدينية والتراث ، والتفكير في الكون والخليقة.

تعد هذه هي جملة الذكاءات المعترف بها حتى الآن والتي قابلت الشروط والمحكات الثمانية ويرى Gardner أن المجال قابل لبزوغ ذكاءات أخرى في المستقبل مع التطور العلمي في شتى المجالات.

الذكاء الوجداني: Emotional Intelligence :

يعد موضوع الذكاء الوجداني حديث نسبياً ، بالرغم من جذوره وأصوله العلمية ، فقد ركز علماء النفس على الذكاء في جوانبه المعرفية في بداية بحوثهم حول الذكاء ؛ إلا أن الكثير من العلماء أشاروا إلى أهمية العوامل غير العقلية؛ ومن هؤلاء Wechsler حيث عرف الذكاء بأنه " القدرة العامة للفرد على التصرف بكفاءة والتعامل بشكل فعال مع البيئة المحيطة ، وألمح Thorndike (1930) إلى مظاهر متعددة للذكاء منها القدرة على فهم الآخرين والتصرف بحكمة في العلاقات الإنسانية.

ويشير فؤاد أبو حطب (١٩٩١، ٩١) إلى أن Guilford (1976) في نموذجه بنية العقل افترض وجود نوع جديد من الذكاء ، يتمثل في القدرة على التجهيز الانفعالي للمعلومات . كما ظهر مفهوم

الذكاء الوجداني في تصور فؤاد أبو حطب للذكاء (١٩٧٣)، حيث صنف أنواع الذكاء إلى : الذكاء المعرفي و الذكاء الاجتماعي و الذكاء الانفعالي.

وكان لظهور نظرية الذكاءات المتعددة لـGardner نقطة الانطلاق للذكاء الوجداني ؛ حيث يرى أن الذكاء الشخصي يتضمن نوعين من الذكاء هما؛ الذكاء بين الأفراد (الاجتماعي) ؛ يتمثل في قدرة الفرد على فهم مشاعر الآخرين والتفاعل معهم والذكاء داخل الفرد ؛ ويعني قدرة الفرد على فهم مشاعره ودوافعه الذاتية.

وقام كل من (Mayer & Salovey, 1990) بالبحث في هذا الميدان، وقاما بتطوير اختبارين لقياس ما أسمياه بالذكاء الوجداني Emotional Intelligence ، كما نشر العالم الأمريكي Daniel Goleman كتابيه التعلم الوجداني Emotional Literacy في عام ١٩٩٤ ثم عدل عنوانه ونشره في العام التالي تحت عنوان الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence؛ حيث يؤكد على أهمية هذا النوع من الذكاء في نجاح الفرد في حياته مقارنة بالذكاءات التي ترتبط بالجوانب المعرفية والأكاديمية والتي يظهر دورها في الحياة التعليمية فحسب.

نماذج الذكاء الوجداني وأبعاده :

تتعدد أبعاد الذكاء الوجداني تبعا لتعدد الخلفيات النظرية المختلفة التي يتبناها الباحثون ، فيحددها Mayer & Salovey (1997) نموذج أسمياه القدرة العقلية للذكاء الوجداني The Ability Model of Emotional Intelligence ويتكون هذا النموذج من أربعة قدرات رئيسة :

١- إدراك الوجدان والتعبير عنه وتقييمه

Perception, Appraisal and Expression of Emotional

ويقصد بذلك قدرة الفرد على تحديد العواطف الكامنة في الوجوه Faces أو الموسيقى Music أو التصميمات Designs أو القصص Stories :

١- التيسير الوجداني للتفكير Emotional Facilitation of Thinking : ويقصد بذلك تأثير الانفعال في عملية التفكير وإسهامها في المعالجة الفكرية ، ومن ثم استخدام الحالات المزاجية والانفعالات لتحفيز الأداء في مهام فكرية متنوعة.

٢- فهم الوجدان Understanding Emotional : وتتمثل في فهم الفرد للعواطف المتماثلة والمتعارضة ، ويقصد بها فهم الانفعالات وتحليلها، وقدرة الفرد على تمييز العواطف المتماثلة والمتعارضة والتحول في الانفعالات.

٣- إدارة الوجدان Managing Emotional : وتعني القدرة على تنظيم الانفعالات في ذات الفرد ، والتي يمكن أن يمتد هذا الضبط والتنظيم لمساعدة الآخرين في تنظيم انفعالاتهم.

وتعد (1997) Elder من رواد نموذج القدرة العقلية للذكاء الوجداني؛ حيث ركزت على المشاعر الإنسانية وتفاعلاتها مع التفكير داخل العقل من خلال ثلاثة جوانب ، أولهما الجانب الإدراكي بما يتضمنه من عمليات معرفية، والثاني خاص بنقل الشعور وتوجيهه ليتناسب مع الموقف ، والجانب الثالث هو بمثابة المحرك للعقل البشري، والدافع الأساسي للسلوك ، وتتفاعل الجوانب الثلاثة معاً بصورة مستمرة ؛ ونرى أن هناك ارتباطاً بين الذكاء

والمشاعر من خلال ما يعرف بالتفكير الناقد Critical Thinking وهو ما يعد مفتاحاً للذكاء الوجداني.

ويذكر Golman (1995) أنه تأثر في فهمه للذكاء الوجداني بنظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligence ؛ وبخاصة كل من الذكاءين الشخصي والاجتماعي ، وقدم Golman نموذجاً للذكاء الوجداني يتكون من أبعاد خمسة، ثلاثة منها ترتبط بالكفاءة الشخصية Personal Competence، وهي الوعي بالذات Self-Awareness ، وتنظيم الذات Self-Regulation، والدافعية Motivation، أما البعدان الرابع والخامس فهما ؛ التعاطف، والمهارات الاجتماعية، وهما يرتبطان بما أسماه الكفاءة الاجتماعية Social Competence؛ ويعرف Golman الذكاء الوجداني بأنه " قدرة الفرد على معرفة مشاعره ومشاعر الآخرين، وحفز دافعتيه ومعالجة انفعالاته، وضبطها داخل نفسه ، وفي علاقته بالآخرين ".

أما Bar-on (1997) ، فتعرف الذكاء الوجداني بأنه " نظام من القدرات غير المعرفية والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح والتكيف مع متطلبات البيئة وضغوطها " ، وقدمت Bar-on نموذجا يتضمن مجموعة من المهارات : تتمثل في المهارات الشخصية ، والاجتماعية ، والتكيفية ، ومهارات إدارة الضغوط ، والحالة المزاجية العامة.

ومما سبق يتضح أن النماذج المتعددة للذكاء الوجداني ينقسم إلى ، نماذج القدرة العقلية للذكاء الوجداني ، ويمثلها نموذجي كل من Mayer & Salovey, ، وElder,L. ، والقسم الثاني وتمثله النماذج المختلطة ؛ وهي التي تضم مزيجاً من السمات الشخصية والدوافع والميول ومن رواده كل من Golman, و Bar-on.

ويتبنى الباحثان – في بحثهم الراهن – نمـوذج Mayer & Salovey, في بناء أنشطة الذكاء الوجداني ، وقد تم تحديد ثلاثة قـدرات فرعيـة مـن النموذج وهى : التعـرف علـى الانفعـالات ، وفهـم الانفعـالات ، وإدارة الانفعالات ، واسترشادا بها قام الباحثان بتصميم مجموعة من الأنشطة؛ والتي يمكن من خلالها تقييم الذكاء الوجداني لدى الأطفال المـصريين والعمـانيين؛ وسوف يعرض الباحثان لهذه الأنشطة.

ومن الجدير بالذكر أن Gardner (1992) توصل بناءً على مجموعـة من الأبحاث والبراهين والأدلة إلى أن كل الأفراد يمتلكـون هـذه الـذكاءات المتعددة ، ولكن بدرجات متفاوتة ، كما أشار أيضاً إلى أن الذكاء لا يتم تقديره بطريقة مناسبة باستخدام اختبارات الذكاء التقليدية لأنها تعتمد على معدل قليل من القدرات العقلية كما أنها ليست عادلة حيث تتطلـب مـن الأفـراد حـل المشكلات بصورة لغوية أو لفظية فقط فعلى سبيل المثال يذكر أن الاختبارات التي تقيس القدرة المكانية لا تسمح للصغار بالمعالجة اليدوية للأشياء أو بنـاء تركيبات ثلاثيـة الأبعـاد ؛ وأضـاف Walters & Cardner (1984) أن الاختبارات التقليدية تستطيع أن تقيس الأداء المدرسي ولكنها لا يمكن التنبـؤ من خلالها بالأداء المهني، وهذا ما أشار إليه أيضاً فتحـي جـروان (١٩٩٩، ٣٠١) في مدى الفجوة أو التناقض بين القدرة المقاسة لدى الطالب من جهـة وبين الأداء الفعلي Actual performance من جهـة أخـرى ، ويـضيف Gardner أنه إذا نظرنا إلى عازف البيانو الماهر والفنان المـاهر ولاعـب الكرة الماهر فهذا يجعلنا ننظر للذكاء بنظرة أوسع حيث يفشل مفهوم الـذكاء التقليدي في توضيح مجالات أوسع بسبب الاعتمـاد علـى التقيـيم الفـردي واختبارات الذكاء ، ولذلك فالقدرة المعرفية البشرية يمكن وضـعها بطريقـة أفضل من خلال مجموعة من القدرات والمواهب والمهارات العقلية التي نطلق

عليها ذكاءات والأفراد العاديون يمتلكون هذه المهارات ولكنهم يختلفون في درجة المهارة وطبيعة تركيبها.

ومن الناحية التقليدية يعرف الذكاء إجرائياً بأنه القدرة على إجابة مفردات متضمنة في اختبارات الذكاء ومن خلال درجات الاختبار يتم استنباط القدرة العامة المتضمنة ، والتي لا تتغير كثيراً مع التقدم في العمر ومع التدريب أو زيادة الخبرة؛ و تفند نظرية الذكاءات المتعددة هذا المفهوم التقليدي للذكاء ، كما أضاف Gardner إلى أن هذه الذكاءات تعمل بصورة مستقلة؛ واستدل على ذلك من خلال الأبحاث التي أجريت على الراشدين الذين يعانون من تلف المخ والتي ثبت أن هناك قدرات معينة يتم فقدها في حين أن هناك قدرات أخرى تظل باقية ، وهذا الاستقلال للذكاء يدل على أن المستوى المرتفع في القدرة في ذكاء معين كالذكاء الرياضي، لا يتطلب بالضرورة مستوى مرتفع في الذكاء اللغوي أو الوجداني ، ولذلك فالأداء الناضج في مجال لا يتطلب بالضرورة أداء ناضجاً في مجال أخر تماماً ، فانجاز الموهوبين في مجال معين لا يعني بالضرورة نفس الانجاز في مجال أخر؛ وهذا ما أشار إليه Fasko (1992) من المبدأ رقم (١١) لمبادئ الجمعية الأمريكية النفسية American Psychology Association (APA) والذي يؤكد أن المتعلمين يختلفون في تفضيلاتهم لاستراتيجيات ونمط التعلم ، كما أن لديهم خصائص منفردة ومواهب مستقلة ، ونظرية الذكاءات المتعددة تشرح هذا المبدأ ، من خلال سبعة أشكال من الذكاء.

ويذكر Gardner أن تقييم ذكاء معين أو مجموعة من الذكاءات يجب أن يركز على المشكلات التي يمكن حلها من خلال مواد وأنشطة هذا الذكاء ، وكذلك خلق نتاجات جديدة ، وتحديد إي نوع ذكاء يتم تفضيله عندما يكون لدى الفرد حرية الاختيار ، بمعنى أن تقييم الذكاء الرياضي مثلاً يجب أن يقيم

من خلال متضمنات في بيئة رياضية ، وبالنسبة للأطفال يجب أن تكون المشكلات المقدمة ذات طابع عملي ؛ أي أنه يركز على استخدام الجانب العملي في مهامه ، ويقلل من استخدام الجانب اللفظي فيه ، وقد أوضح Walters & Gardner (1984)أن الأداء في الذكاءات السبع يختلف عن الأداء في الاختبارات التقليدية ، حيث يعتمد الأداء في الاختبارات السبع على المواد والمهام والأنشطة والمقابلات الشخصية بينما يعتمد على الورقة والقلم في الاختبارات التقليدية ، كما أن التقييم من خلال الذكاءات المتعددة يقترح للآباء والمعلمين والطفل نفسه أنواع الأنشطة المتاحة في المنزل والمدرسة والمجتمع، كما أشارت دراسة Burhorn, et al., (1999) إلى أن المهام المقدمة للأطفال والمبنية على فكرة أنشطة الذكاءات المتعددة أدت إلى حدوث نقصان في درجة تشتت أطفال مرحلة رياض الأطفال وتلاميذ الصف الثالث من المرحلة الابتدائية ، وحدد Gardner & Hatch (1989) الكفاءات العقلية المرتفعة بأنها قدرة الأفراد على حل المشكلات وإبداع الناتج ، وكذلك إيجاد وابتكار مشكلات جديدة في مجالات متعددة ، كما اتفقت Maker (1995, 7) مع Gardner حيث ذكرت أن أحد العناصر الرئيسية في الموهبة أو الكفاءة المرتفعة هي القدرة على حل المشكلات الأكثر تعقيداً بطرق فعالة وكافية وسريعة ، وأن نظرية الذكاءات المتعددة تعد نظرية مقبولة في اكتشاف التلاميذ الموهوبين كحل ممكن للتمثيل المنخفض للتلاميذ في برامج الموهوبين.

ومما سبق يمكن القول بأن نظرية الذكاءات المتعددة قد أسهمت في إثراء أدبيات البحث العلمي المتعلق بالموهبة واكتشاف الموهوبين ، كما انبثق عنها مجموعة من البرامج التي تستمد دعائمها الرئيسة وركائزها الأساسية وأنشطتها وأدواتها من هذه النظرية؛ حيث أكدت العديد من الدراسات أهمية

التقييم باستخدام مهارات وأنشطة الذكاءات المتعددة في اكتشاف الموهوبين والتي ستعرض بالتفصيل من خلال الدراسات السابقة في الدراسة الحالية.

برامج اكتشاف الموهوبين في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة :

يوجد العديد من البرامج التي تستخدم في تحديد الأفراد ذوى الموهبة في مجال أو أكثر من المجالات ، لكن سوف يتم الاقتصار هنا على الإشارة إلى بعض هذه البرامج والتي استندت على نظرية الذكاءات المتعددة.

وقدمت (1995) ,.Maker, et al بجامعة أريزونا بالولايات المتحدة الأمريكية برنامجاً يطلق عليه DISCOVER اختصاراً لـ Discovering Intellectual Skills Capabilities while providing Opportunities for Varied Ethnic Responses وهو عبارة عن مجموعة من الإجراءات التي تهدف إلى اكتشاف المهارات والقدرات العقلية ويضم البرنامج خمسة أنشطة محددة ومفتوحة النهاية تتعلق بأنشطة الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء اللغوي ، والذكاء المكاني وهى كالتالي : النشاط الأول المتعلق بالذكاء الرياضي المنطقي عبارة عن مشكلات حسابية ومربعات وسلاسل أعداد، وكتابة جمل تحتوى على أرقام باستخدام أرقام معطاة، النشاط الثاني والخاص بالذكاء اللغوي، ويتمثل في عرض قصة على التلاميذ، ثم القيام ببعض المهام المتعلقة بهذه القصة، والنشاط الثالث يركز على الذكاء اللغوي، وهو عبارة عن ست لعب من البلاستيك لشخصين وحيوانين وعربة وتليفون أو أي شيء آخر، وفيها يطلب من الطفل اختيار لعبة والتفكير في كل الأشياء المتعلقة بها، ثم لعبتين ثم يطلب منه سرد أي قصة باستخدام بعض أو كل اللعب.

أما الأنشطة المتبقية وهى والرابع والخامس فعبارة عن مجموعة من المهام التي تطبق من خلال فريق من المقدرين عددهم ثلاثة ، الذين يتناوبون على تقدير مجموعات من التلاميذ تتراوح كل مجموعة من أربعة إلى ستة تلاميذ؛ ويضم النشاط الرابع (ذكاء مكاني) مهاما تتطلب استخدام قطع هندسية تسمى " بابلو Pablo " لتكوين أشكال ونماذج هندسية وعمل أشياء قابلة للحركة ، وتكوينات من وحى الخيال وهى تركز على الذكاء المكاني ، والنشاط الخامس ويتعلق بالذكاء المكاني ، مهمة "التانجرام Tangram " عبارة عن قطع هندسية بأحجام وأشكال مختلفة (مثلثات ومربعات) ؛ ويطلب فيها من الطفل عمل تصميمات هندسية معينة باستخدام هذه القطع وتكملة أشكال ناقصة.

ويتم التقويم على هذه الأنشطة من خلال المقدرين؛ وذلك باستخدام قائمة فحص Checklist تتعلق بالذكاءات ، ويعطى التقدير على أساس مقياس رباعي : (واضح للغاية ، واضح ، واضح إلى حد ما ، غير واضح) ويعد الطفل موهوباً إذا حصل على تقدير (واضح للغاية) في اثنين أو أكثر من بين أنشطة كل ذكاء.

وهناك برنامج آخر يعتمد على التقويم باستخدام تقدير حل المشكلة Problem Solving Assessment (PSA) من إعداد (1999) Kornhaber بناء على فكرة برنامج DISCOVER وهو عبارة عن مجموعة من المهام المتعلقة بالذكاءات الرياضي المنطقي واللغوي والمكاني تقدم على مرحلتين ، مرحلة ما قبل التقويم وفيها تقدم ثلاثة دروس تركز على الثلاث ذكاءات ، ثم يتبع ذلك إعطاء الأطفال أو التلاميذ بعض الأنشطة العملية لحل بعض المشكلات ، ثم يتم ملاحظة وتسجيل أداء التلاميذ على قائمة فحص تضم خصائص الذكاء تضم خصائص الذكاءات الثلاث في كل

المرحلة الثانية وهى مرحله التقويم الفعلي للذكاءات الثلاث ، وفيها يتم تقديم تسعة أنشطة على يومين أو أكثر، وتضم أنشطة الذكاء المكاني مهام تشبه التانجرام والبابلو بالإضافة إلى مهمة الخريطة ، والذي تتضمن مكانا معينا يضم شوارع ومحلات مثلاً وغير ذلك ، ثم يطلب من التلميذ من خلال قصة الوصول بأسرع ما يمكن إلى نقطة معينة ، أما أنشطة الذكاء اللغوي مثل سرد قصة لحيوان من البلاستيك ، ويعطى جملاً مكتوبة بها كلمة غير ذات معنى ويعطى بدائل لاختيار الكلمة التي تحل محلها من أربع كلمات ، ثم مهمة التصنيف حيث يطلب منه وضع عنوان يجمع مجموعة من الكلمات مثل (خوخ ، موز ، مشمش ، تفاح) أو إضافة كلمة أخرى مناسبة ، أما أنشطة الذكاء الرياضي المنطقي فتشبه أنشطة DISCOVER، ويتم التقدير من خلال اتفاق الملاحظين عن طريق بطاقة فحص ، وذلك على مقياس رباعي (واضح للغاية ، واضح ، واضح إلى حد ما ، غير واضح)؛ ويعد الطفل موهوبا في ذكاء ما إذا حصل على تقدير واضح للغاية في نشاطين أو أكثر من أنشطته.

ومن الدراسات العربية التي استخدمت أنشطة الذكاءات المتعددة لاكتشاف الموهوبين ؛ دراسات إمام مصطفى سيد (٢٠٠١) ، ومحمد رياض (٢٠٠٤)، وغادة السويفي (٢٠٠٥) وقد استخدموا فيها مجموعة من الأنشطة والمهام المبنية على نظريات الذكاءات المتعددة ، وذلك للذكاءات الرياضي المنطقي واللغوي والمكاني والجسمي/حركي، وذلك فى ضوء الإطارات المختلفة لبرامج اكتشاف الموهوبين المعتمد على الأداء العملي والأنشطة بدلاً من الاعتماد على الورقة والقلم ، وهي اتجاهات عالمية معاصرة ، والدراسة الحالية تتبنى هذه الأنشطة مع تطوير بعضها بالإضافة إلى بناء بعض الأنشطة الخاصة بالذكاء الوجداني ، وذلك للكشف عن وتحديد ذوي الموهبة في هذه الذكاءات

في البيئتين المصرية والعمانية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي من التعليم الأساسي.

الدراسات السابقة :

تعرضت العديد من الدراسات والبحوث السابقة لمجال اكتشاف الموهوبين نذكر منها دراسة Fatima (1990) على عينة من أطفال الصف الثالث الابتدائي بالكويت بلغ عددهم ٣٠٠ تلميذ وأمهاتهم ٣٠٠ ومعلميهم ١٤٢ وهدفت إلى تحديد الأطفال الموهوبين ومعرفة ما إذا كان الذكاء يعد مؤشراً هاماً لسلوكيات الموهبة حيث استخدمت الباحثة مقياس " لرافن " ومقياس تقدير الخصائص السلوكية للأطفال الموهو... ...لت إلى أن أحد عشر طفلاً من أطفال العينة يتمتعون بالموهبة ، كما اشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الذكاء بمفرد... لا يعد مؤشراً كافياً لسلوكيات الموهبة.

كما قدمت دراسة Green (1992) بعض الإرشادات والتوصيات في ضوء خصائص الذكاءات المتعددة والتي أثبتت فعاليتها في اكتشاف الأطفال الموهوبين ومساعدتهم ، وتوصلت دراسة Hafenstein & Tucker (1994) إلى أن التقييم القائم على الأداء كان فعالاً في تحديد الأطفال الموهوبين وذلك من خلال تصميم أنشطة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة تشمل خبرات لغوية وأنشطة حركية وموسيقية وألعاب رياضية ومشروعات حب الاستطلاع وتمت ملاحظة السلوكيات الاجتماعية والانفعالية أثناء قيام الأطفال بالمشاركة في هذه الأنشطة ، كما ذكر Stanley (1995) في دراسته أن الموهبة تأخذ أشكالاً متعددة وأن نسبة الذكاء لا تمثل مقياساً مثالياً للاستخدام في تصنيف أطفال المدرسة للتعليم في موضوعات محددة حيث أن نسبة الذكاء تمثل إجمالي للعديد من القدرات المعرفية ، وقامت هذه الدراسة بتحديد الموهبة

لمجموعة من الشباب المتفوقين عقلياً في جامعة " جون هوبكنز " بالولايات المتحدة الأمريكية من خلال مشروع بحثي يتضمن مجالات عديدة تتسق مع نظرية الذكاءات المتعددة ، وقد أشارت هذه الدراسة إلى أنه يمكن تحديد الطلاب الموهوبين في الرياضيات في أعمار مبكرة من خلال اختبارات التحصيل لمادة الرياضيات، وقامت Maker, et al., (1995) بدراسة أشارت نتائجها إلى أن برنامج DISCOVER المبنى على أساسي التقييم بالأداء بناء على نظرية الذكاءات المتعددة عند تطبيقه على تلاميذ الصف الثالث والرابع والخامس الابتدائي بمدرستين بولاية Arizona الأمريكية أدى إلى ارتفاع معدل التعرف على التلاميذ الموهوبين في المدرستين بنسبة ١٠% في إحدى المدرستين ، و ٣٠% في الأخرى مقارنة بالمحكات التقليدية.

وقام Plucker, et al., (1996) بتقويم ثبات وصدق بطارية من الأدوات التي تستند على نظرية الذكاءات المتعددة ، وتشمل قوائم ملاحظة المعلم لطلابه وأنشطة التقييم القائمة على الأداء للتعرف على الموهبة لدى الأطفال منخفضي الدخل ، وذوي الخلفيات الثقافية المختلفة في رياض الأطفال والصف الأول الابتدائي.

وأجرت Griffiths (1996) دراستين لبحث ثبات أنشطة الذكاء المكاني وذلك من خلال إيجاد العلاقة بين تقديرات الملاحظين ، ففي الدراسة الأولى قام الملاحظان والباحثة بمشاهدة شريط فيديو لأداء ٢٥طفل أعمارهم ما بين ٩-١٣ سنة ، وقد أظهر التحليل الإحصائي باستخدام معامل الارتباط ووجود علاقات ارتباطيه دالة إحصائياً بين الباحثة وملاحظين ، وكان أعلى ارتباطه ٠,٨١ ، وقد تراوحت نسبة الاتفاق بينهم ما بين٧٥-١٠٠% ، وفى الدراسة الثانية قام الملاحظون (ستة ملاحظين) والباحثة بملاحظة٩١ تلميذاً أعمارهم ما بين ٥- ١١

سنة في مواقف حية مباشرة لأداء التلميذ على أنشطة ثلاثة ذكاءات وهى الذكاء المنطقي الرياضي ، والمنطقي المكاني واللغوي.

وقد أشارت النتائج إلى وجود اتفاق بين تقديرات الملاحظين والباحثة وقد تراوح الاتفاق ما بين ٨٠–١٠٠% ، مع وجود اتفاق مرتفع ما بين الملاحظين ذوى الخبرة بالتقييم بالأنشطة والباحثة ، ووجود اتفاق منخفض بين الباحثة والملاحظين الجدد حديثي العهد بعملية التقييم ، كما أشارت النتائج إلى وجود اتفاق ما بين ٩٥ إلى ١٠٠% بين كل من الملاحظين والباحثة وذلك في تقديرات فئة التلاميذ الموهوبين بالأنشطة والذين حصلوا على أعلى تقدير في ذكاء أو أكثر.

ودرست Griffiths (1997) العلاقة بين الأنشطة والدرجات على مقياس وكسلر للذكاء ومقياس رافن وذلك لدى٣٤ طفلا؛ تم تحديدهم على أنهم موهوبون من خلال أدائهم على الأنشطة لثلاثة ذكاءات (الرياضي والمكاني واللغوي) ، وقد أشارت النتائج باستخدام معاملات ارتباط سبيرمان إلى عدم وجود علاقة دالة بين تقديرات الأطفال على الأنشطة ودرجاتهم في الذكاء بمقياسي وكسلر ورافن ، بينما وجدت علاقة ارتباطية بين الأنشطة نفسها ، فقد وجدت علاقة دالة بين الأنشطة اللغوية والأنشطة الرياضية ، وبين أنشطة الذكاء المكاني والرياضي ، ومن خلال الانحدار المتعدد وجد أن أنشطة الذكاء المكاني واللغوي الشفهي تسهم بصورة واضحة في درجات التلاميذ على مقياس الذكاء اللفظي لوكسلر.

وقامت Sarouphim (1997) بدراسة لصدق أنشطة ثلاثة ذكاءات وهى (المنطقي الرياضي والمنطقي المكاني واللغوي) ، وذلك على عينة قدرها ٣٦٨ تلميذاً منهم ١١٤ من رياض الأطفال ،

١٤١ من الصفين الرابع و الخامس ، ١١٣ من الصف السادس ، وباستخدام معامل ارتباط سبيرمان لإيجاد العلاقة بين تقديرات التلاميذ على الأنشطة ، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين تقديرات التلاميذ في الأنشطة اللغوية الشفهية والكتابية ؛ وذلك لدى المجموعات الثلاث ، كما وجدت علاقة دالة إحصائياً بين الأنشطة المكانية والرياضية في الصفين الخامس والسادس ، ووجدت علاقة دالة بين الأنشطة اللغوية الشفهية والأنشطة المكانية والرياضية في الصفين الرابع والسادس، ولكن دلالتها منخفضة ، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين على الأنشطة.

واقترحت دراسة Reid, et al., (1999) الطرق التي يستخدمها المعلم في تنظيم حجرته الدراسية من خلال تقديم أنشطة مثيرة لاهتمام الطفل للتعرف على جوانب القوة العقلية لديهم باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة ، كما أكدت Sarouphim (1999A,1999B) في دراستيها، Maker (1996) بأن برنامج DISCOVER القائم على نظرية الذكاءات المتعددة يعد أداة تقييم جيدة وهو مصمم لتحديد الطلاب الموهوبين اللذين ينتمون إلى جماعات مختلفة عرقياً وثقافياً.

وقد أجرت Sarouphim (2000) دراسة هدفت إلى معرفة الصدق التكويني أو البنائي للأنشطة من خلال دراسة مدى اتفاق أنشطة الذكاءات (المنطقي الرياضي والمنطقي المكاني واللغوي) مع فكر النظرية التي بنيت عليها وهي نظرية Gardner للذكاءات المتعددة وذلك من خلال إيجاد العلاقة بين تقديرات الملاحظين للتلاميذ على الأنشطة . وقد تكونت العينة من ٢٥٤ تلميذاً بالمرحلة الابتدائية . وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطيه منخفضة من

تقديرات الملاحظين، وفسرت هذا بأنه يشير إلى أن التلاميذ الذين يعدون أو يعرفون على أنهم موهوبون في ذكاء ليس بالضروري أن يكونوا موهوبين في بقية الذكاءات ، مما يدل على أن الأنشطة تقيس ذكاءات مختلفة ، ويؤيد فكرة Gardner بوجود ذكاءات منفصلة ومتعددة لدى الأفراد ، مما يشير إلى مدى الانسجام بين الأنشطة ونظرية الذكاءات المتعددة وفي هذا دلالة على صدق هذه الأنشطة.

وأجرى (2000) Stevens دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين أنشطة الذكاءات (المنطقي الرياضي والمنطقي المكاني واللغوي) ومقياس وكسلر (اللفظي والعملي والكلى) وقد تكونت عينة الدراسة من ١٥٠ تلميذاً من ثمانية فصول من الصفوف (رياض الأطفال وحتى الصف الثامن) في مدرسة خاصة بالموهوبين ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية ، وهى وجود علاقة دالة إحصائياً بين النشاط المكاني والمقياس الكلى والمقياسين اللفظي والعملي لوكسلر ، كما وجدت علاقة دالة بين النشاط اللغوي الكتابي ومقياس وكسلر الكلى واللفظي ، بينما لم توجد علاقة دالة بين النشاط اللغوي الكتابي ومقياس الأداء العملي لوكسلر ، وقد أشارت النتائج أيضاً وباستخدام معامل ارتباط سبيرمان إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أنشطة الذكاءات الثلاث (الرياضي والمكاني واللغوي) ، كما لم توجد فروق بين الجنسين في تقديراتهم على الأنشطة ، وتوصى الدراسة بإجراء مزيد من الأبحاث لدراسة الصدق ولتقدير ثبات الملاحظين على الأنشطة.

وقامت (2001) Sarouphim بدراسة هدفت إلى بحث الصدق التلازمي لأنشطة الذكاءات (المنطقي الرياضي والمنطقي المكاني واللغوي) من خلال علاقتها باختبار رافن ، وأيضاً بحث الفروق بين الجنسين في الأنشطة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة مرتفعة ودالة بين تقديرات

التلاميذ على الأنشطة المكانية ودرجاتهم في اختبار رافن ، كما وجدت علاقات منخفضة بين الأنشطة اللغوية ورافن ، وأوضحت أن هذا يدل على الصدق التلازمي للأنشطة لتشبع رافن بالعامل المكاني؛ مما أدى إلى ارتباطه القوي بالأنشطة المكانية (البابلو والتانجرام) وارتباطه المنخفض بالأنشطة اللغوية والرياضية ، كما لم توجد فروق بين الجنسين على الأنشطة ، مما يشير إلى أن التقييم بالأنشطة عادل ولا يتحيز إلى جنس أو عنصر معين، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أنه باستخدام الأنشطة وجدت زيادة في أعداد التلاميذ الموهوبين قدرها ٢٢,٩% من عدد أفراد العينة الكلية ، مقارنة باستخدام الأساليب التقليدية.

كما أجرت Sarouphim (2002) دراسة لبحث صدق أنشطة الذكاءات (المنطقي الرياضي والمنطقي المكاني واللغوي) على عينة من ٣٠٣ تلميذاً بالمرحلة الثانوية ، وكذلك دراسة الفروق بين الجنسين والفروق بين التلاميذ من خلفيات ثقافية وعرقية مختلفة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطيه دالة ولكنها منخفضة بين الأنشطة المختلفة ، مما يؤكد اتفاق وانسجام الأنشطة مع فكر نظرية الذكاءات المتعددة التي بنيت عليها ، حيث يشير معامل الارتباط المنخفض بين الأنشطة إلى أنها تقيس أشياء مختلفة إلى حد كبير ، كما لم توجد فروق فى الأنشطة راجعة إلى الجنس أو السلالة ، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى وجود زيادة في أعداد التلاميذ الموهوبين باستخدام أنشطة الذكاءات حيث بلغت نسبتهم ٢٩,٣% من حجم العينة الكلية مقارنة باستخدام الأساليب التقليدية والتي كان نسبة الموهوبين باستخدامها تتراوح ما بين ١-٣% ، كما توصى الدراسة بأهمية إجراء مزيد من الدراسات لبحث الصدق البنائي والتنبؤي للأنشطة قبل عمل استنتاجات وتوصيات ثابتة وقابلة للتعميم.

وهدفت دراسة إمام مصطفى (٢٠٠١) إلى التحقق من فعالية بعض الأساليب الجديدة المتبعة عالمياً في الوقت الحالي في اكتشاف الموهوبين كبديل للاختبارات السيكومترية حيث تعتمد هذه الأساليب على تقييم أداء التلاميذ من خلال مجموعة من المهام والأنشطة العملية ، ومن ثم تتبنى هذه الدراسة اتجاه Gardner في النظرة المتعددة للذكاء ، والتعريفات الحديثة للموهبة ، وتتحدد الدراسة الحالية بثلاث ذكاءات هي : الذكاء المنطقي الرياضي ، والذكاء المكاني ، والذكاء اللغوي ، وقد قام الباحث بتصميم مجموعة من المهام والأنشطة الأدائية بناءً على البرامج التي أتيح للباحث الإطلاع عليها ويتم من خلالها اكتشاف الموهوبين في هذه الذكاءات الثلاث، واقتصرت هذه الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بلغ قوامها في البداية ٢١٦ تلميذاً وتلميذة ، وتم تطبيق مقياس الذكاءات السبع على هذه العينة ، حيث تم استبعاد ٩٨ تلميذاً وتلميذة حصلوا على اقل من ١٠ درجات في كل ذكاء من الذكاءات الثلاث ، فبلغت عينة الدراسة ١٢٨ تلميذاً وتلميذة ، طبق عليهم مهام وأنشطة الذكاءات الثلاث ، وبعد تحديد الموهوبين والعاديين ، تم تطبيق اختبارات القدرات المعرفية ، واختبار المصفوفات المتتابعة " لرافن " واختبار وكسلر لذكاء الأطفال عليهم ، حيث استخدم الباحث هذه المقاييس السيكومترية كمحكات للأداء على أنشطة الذكاءات الثلاث، وأسفرت نتائج الدراسة عن إمكانية تحديد واكتشاف الموهوبين من خلال الأداء على أنشطة الذكاءات الثلاث ، وكذلك تحديد مجال الموهبة ، وإتاحة الفرصة في زيادة أعدادهم ، وتقديم أدوات وأنشطة جيدة للمعلم يمكنه من خلالها تحديد واكتشاف الموهوبين وذلك بعد تدريبه على استخدامها.

ودرس Mayer, et al., (2001) العلاقة بين الذكاء الوجداني والسلوك الاجتماعي لدى عينة من المراهقين المتفوقين ، وبلغ حجم

العينة إحدى عشر مراهقا، وأوضحت النتائج أن المراهقين الذين يتمتعون بذكاء وجداني مرتفع ، لديهم قدرة واضحة في التعرف على مشاعرهم ، كما كان لديهم أيضا قدرة على التعرف وفهم مشاعر الآخرين.

كما درس محمد رياض (٢٠٠٤) بحث صدق وفعالية بعض الأنشطة الأدائية المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة ، وذلك في الكشف عن التلاميذ الموهوبين بالصف الخامس الابتدائي ، وقد تم استخدام أنشطة أربعة ذكاءات وهى الذكاءات المنطقي الرياضي، والمنطقي المكاني ، واللغوي ، والجسمي/الحركي ، وتكونت عينة الدراسة من ٣٧٧ تلميذاً وتلميذة بمدارس بمدينة أسيوط ، طبق عليهم أنشطة الذكاءات واختبار وكسلر لذكاء الأطفال؛ وتوصلت الدراسة إلى وجود بعض المؤشرات على صدق الأنشطة في اكتشاف الموهوبين ، حيث وجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعض الأنشطة ، غير أن معاملات الارتباط جاءت منخفضة ، كما وجد أيضاً أن الأنشطة الخاصة بذكاء معين ترتبط ببعضها ارتباطاً عالياً ؛ بينما ترتبط ارتباطا منخفضاً بغيرها من أنشطة الذكاءات الأخرى ، حيث ارتبطت أنشطة الذكاء اللغوي ببعضها ارتباطاً مرتفعاً ، وكذلك أنشطة الذكاء المنطقي المكاني، ما عدا أنشطة الذكاء الجسمي/الحركي ، وهى مؤشرات تدل على الصدق البنائي للأنشطة ، كما وجدت بعض مؤشرات الصدق التلازمي للأنشطة من خلال علاقتها بمقياسي الذكاء اللفظي والعملي والمقياس الكلي لوكسلر.

كما توصلت نتائج الدراسة إلى زيادة أعداد التلاميذ الموهوبين باستخدام الأنشطة ؛ حيث بلغ عددهم (٥٦) بنسبة ١٤,٨٥% من العينة الكلية ، بينما كان عددهم (٣٢) بنسبة ٨,٤٨ وذلك باستخدام مقياس

وكسلر ، كما وجد اتفاق وعلاقة ارتباطيه دالة بين تقديرات الملاحظين على الأنشطة.

ودرس Paker, et al., (2004) العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي لعينة من طلاب المدارس الثانوية ، بلغ حجمها ٦٦٧ طالبا ، طبق عليهم قائمة الذكاء الوجداني لـ"بارون" في نهاية العام الدراسي ، وذلك بعد تصنيفهم دراسيا إلى متفوقين، ومتوسطين ، وضعاف، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين النجاح والأداء الأكاديمي ومهارات الذكاء الوجداني.

كما قام Joseph,& Tamera, (2005) بدراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني والأداء تحت الضغوط وذلك للتحقق من افتراض مؤداه ؛ أن الذكاء الوجداني المرتفع يزيد التحدي في الأداء ، بينما يؤدي الذكاء الوجداني المنخفض إلى ضعف الأداء ، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار للذكاء الوجداني ، واختبارات أدائية في الرياضيات والمحادثة ، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين مكونات الذكاء الوجداني والأداء تحت الضغوط ، ووجدت فروق دالة بين الجنسين لصالح الإناث.

وأجرى Zeindner, et al., (2005) دراسة هدفت إلى اختبار الذكاء الوجداني لدى عينة من الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين بالمدارس الثانوية ، وبلغ حجم العينة ٨٣ طالبا متفوقا، و١٢٥طالبا غير متفوق ، طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني لماير ، وسالوفي ، وكاروسو (MSCEIT) ، وقائمة التقدير الذاتي لشوت (SSRI) ، واختبار وكسلر للذكاء ، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب المتفوقين الذين كانت درجاتهم مرتفعة على اختبار وكسلر حصلوا على درجات مرتفعة على اختبار الذكاء الوجداني.

تعليق عام على الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتضح من خلال العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابقة أن هناك اتجاهات متعددة استخدمت في تحديد واكتشاف الموهوبين ، وقد قوبلت هذه الاتجاهات بالمعارضة أحياناً والتأييد أحياناً أخرى ، كما أن بعضها اتفق على تحديد الموهوبين من خلال اتجاه واحد ؛ بينما استخدم البعض الأخر أكثر من اتجاه ، ومن الدراسات التي اعتمدت على محك الذكاء لتحديد الموهوبين دراسة Clausing & Marian (1992)، وسميرة أبو زيد (١٩٩٧) ، وفتحي جروان (١٩٩٩) ، Bouluzreg (1999)، Duvasligil (1999) ، Ozabaci, et al., (1999)، McCann (1999)، (نقلاً عن عمر الخليفة ٢٠٠٠).

بينما شككت العديد من الدراسات في اختبارات الذكاء التقليدية ، واعتبرت الذكاء يمثل قدرة عقلية عامة ، ولا يمثل أية جوانب عقلية خاصة يمكن أن تظهر من خلالها موهبة الفرد كعجزها عن تحديد الموهبة الوجدانية والموهبة الرياضية والموهبة اللغوية ،وغيرها؛ ومنها دراسات Davia & Rimm (1989) ، وفاروق الروسان وآخرون (١٩٩٠) ، Gagne, et al., (1993) ، وسعيد أحمد اليماني وأنيسة فخرو (١٩٩٧) ، عادل عز الدين الأشول ، (١٩٩٧) ، Maker (1996) ، Sarouphim (1999A,B).

بينما اتجه فريق من الباحثين إلى قياس الإبداع كأحد المحكات المهمة لاكتشاف الأطفال الموهوبين ، وقد لاقى هذا الاتجاه استحساناً وتأيداً كبيراً من قبل الباحثين؛ إلا أن العديد من الاعتراضات وجهت إليه ؛ حيث اعتبرت هذه الأدوات تتحدد في قياسات نظرية فحسب ؛ ولا يمكن إيجاد ما يدلل عليها من خلال الواقع ؛ ولذلك لا تعد محكات طبيعية للإبداع كنواتج للأفراد ، وهو

الاتجاه الذي بدأ العالم أجمع يأخذه حالياً من خلال خلق مشكلات واقعية تقوم على إيجاد حلول إبداعية لها ؛ وذلك من خلال أنشطة عملية تعتمد على الأداء الفعلي للأطفال ، ومن هؤلاء الباحثين (1991) Alter ، Sternberg (1996)، (1993, 1996) Maker ، Hine & Newman (1996).

واعتبر الاتجاه الثالث من الباحثين أن التحصيل المرتفع يعد أحد المحكات الهامة لاكتشاف الموهوبين حيث أشارت بعض الدراسات مثل Barrington & Hendircks (1988)، إبراهيم أبونيان ، صالح الضبيان (١٩٩٧) ، وكمال مرسى (١٩٩٢) إلى أن الأداء المرتفع في الاختبارات التحصيلية يعد أحد المحكات المهمة لاكتشاف الموهوبين ؛ ورغم ذلك فقد لاقى هذا الاتجاه معارضة قوية من قبل الباحثين ، حيث انتقدوا الاختبارات التحصيلية وكيفية إعدادها ، الاعتماد عليها كمحك للموهبة ، كما أن هناك أطفالا موهوبين ، ولكن تحصيلهم منخفض ، وهم موجودون في كل الثقافات ومن بين هذه الدراسات دراستي Boyd (1995) ، عمر الخليفة (٢٠٠٠).

وبالإضافة إلى ما سبق فإن هناك العديد من الباحثين الذين أكدوا على أهمية اختيار أكثر من محك لاكتشاف الموهوبين ، وهو الأمر الذي يمثل الكثير من المعاناة بالنسبة للباحثين ؛ هذا بالإضافة إلى الاختلاف في نتائج اختبارات الذكاء التقليدية ، وظهور أدوات تقييم بديلة ؛ يطلق عليها أدوات التقييم القائمة على الأداء أو أدوات التقييم الواقعية، ويتمثل الهدف الأساس لهذه الأدوات البديلة في تقويم المهارات المعرفية العليا التي تتطلب حل المشكلة والتفكير الناقد الاستدلالي ، كما تتميز هذه الإجراءات الجديدة بتقييم الطلاب في مواقف تشبه الحياة اليومية ، وتهتم بالعملية والمنتج في آن واحد ، كما أن استخدام التقييم القائم على الأداء (Maker, 1993).

وقد تبنت هذه الاتجاهات الحديثة مفهوماً أوسع للذكاء والإبداع من خلال نظرية Gardner للذكاءات المتعددة ونظرية Sternberge للذكاء الثلاثي ؛ وتعريفات Maker الحديثة للموهبة ، واعتمدت هذه الاتجاهات على مجموعة من البرامج التي ركزت على تقييم سلوك الموهبة من خلال الأداء على أنشطة الذكاءات المتعددة ، وقد أيدت العديد من الدراسات هذا الأسلوب في اكتشاف الموهوبين وتحديدهم مثل دراسات (Fatima (1990، Hafenstein & Tucker (1994)، Plucker, et al., (1996) ، Sarouphim (2000)، وإمام مصطفى (٢٠٠١) ، ومحمد رياض (٢٠٠٤)، Zeindner, et al., (2005) ، وعفاف أحمد عويس (٢٠٠٦) وقد استفاد الباحثان من هذه الاتجاهات في تصميم مهام وأنشطة تقوم على الأداء العملي من خلال إيجاد حلول إبداعية لمشكلات واقعية يتعرض لها التلاميذ ، ويتم ملاحظتها خلال المواقف الحياتية الطبيعية.

فروض البحث :

من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة ؛ تم صياغة الفروض التالية :

١- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقديرات التلاميذ المصريين والعمانيين في الأداء على أنشطة الذكاءات الخمسة (الذكاء المنطقي الرياضي ، والذكاء المكاني ، والذكاء اللغوي ، والذكاء الحركي ، والذكاء الوجداني).

٢- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقديرات التلاميذ المصريين والعمانيين في الأداء على أنشطة الذكاءات الخمسة ودرجاتهم على مقياس وكسلر.

٣- يتوقع زيادة أعداد التلاميذ الموهوبين من المصريين والعمانيين باستخدام أنشطة الذكاءات الخمسة مقارنة بمقياس وكسلر.

٤- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين تقديرات الباحثين والملاحظين لأداء التلاميذ المصريين والعمانيين على أنشطة الذكاءات الخمسة.

إجراءات البحث :

*** عينة البحث :**

وللتحقق من صحة فروض الدراسة تم اختيار عينة كلية أساسية قوامها ٧٣٥تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بكل من مصر وسلطنة عمان ؛ حيث بلغت عينة التلاميذ المصريين٣٧٥ تلميذا وتلميذة ، وبلغ عدد التلاميذ العمانيين ٣٦٠ تلميذا وتلميذة ؛ وذلك خلال العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ ، وعند معالجة فروض الدراسة تم التعامل مع العينة ككل (بنين وبنات)، حيث أشارت الدراسات السابقة Sarouphim (1997)، Stevens (2000)، Sarouphim (2001, 2002)، ومحمد رياض (٢٠٠٤) إلى عدم وجود فروق بين البنين والبنات في أنشطة الذكاءات المتعددة.

*** أدوات البحث :**

تم استخدام مجموعة من الأدوات ، بغرض التأكد من مدى كفاءة بعض الأدوات الأخرى المستخدمة ، وهي كالتالي :

١- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) ، وقد تم إعداده وتقنينه على البيئة المصرية من قبل محمد عماد الدين إسماعيل ولويس مليكه (١٩٩٣) ، وهو ينقسم إلى مقياسين فرعيين ، المقياس اللفظي ، والمقياس العملي ، وفيه يعطى الفرد

درجة على كل مقياس فرعي، ودرجة كلية على المقياس ككل لتحديد درجة ذكاء الطفل.

وقد قام الباحثان بإيجاد الصدق التلازمي له مع اختبار جون رافن للذكاء ؛ وذلك على عينة استطلاعية قوامها (٦٥) تلميذاً وتلميذة وقد بلغ معامل الارتباط بين المقياسين ٠,٦٧ وهذه القيمة داله عند مستوى ٠,٠١ ، كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار على العينة الاستطلاعية ، وبلغت معاملات الثبات للمقاييس اللفظي والعملي والكلي ٠,٦٨ ، ٠,٦٥ ، ٠,٧١ على التوالي ؛ وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وقد استخدم مقياس وكسلر في الدراسة الحالية بغرض الوقوف على صدق أنشطة الذكاءات المتعددة المستخدمة في الدراسة وفعاليتها ، وكذلك تحديد عدد التلاميذ الموهوبين بناء على الاتجاه السيكومترى في اكتشاف الموهوبين ؛ وذلك باستخدام مقياس الذكاء مقارنة باستخدام أنشطة الذكاءات الخمس.

وتجدر الإشارة إلى أن مبرر استخدام مقياس وكسلر في الدراسة الحالية ، وهو أنه يعد من أكثر اختبارات الذكاء شيوعاً وأستخداماً في برامج الموهوبين حول العالم ؛ ويؤكد ذلك ما أشار إليه Colangelo & Davis (1997) بأن حوالي ٩٠% من المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية تعتمد على الاختبارات المقننة ؛ وبخاصة اختباري "ستانفورد بنيه" و "وكسلر" في اكتشاف الموهوبين ، كما أنه يمكن من خلاله تحديد درجة ذكاء الفرد.

٢- اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن Raven Progressive Matrices: وقد قام أحمد عثمان صالح (١٩٨٨) بتقنينه على البيئة المصرية، واستخدم اختبار Raven في هذه الدراسة بغرض الوقوف على صدق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال.

أنشطة الذكاءات المتعددة **Multiple Intelligences Activities:**

وقد تم في هذه الدراسة استخدام أنشطة خمسة ذكاءات وهي المنطقي الرياضي ، والمكاني ، واللغوي ، والجسمي/حركي ، والوجداني ؛ بعضها سبق استخدامه في دراستي إمام مصطفى سيد (٢٠٠١) ومحمد رياض (٢٠٠٤) ، وبعضها الأخر تم بناؤه وتطويره لأول مرة في الدراسة الحالية بما يتناسب مع كل من البيئة المصرية والبيئة العمانية ، ونظرا لعدم وجود أنشطة محددة لتقييم الذكاء الوجداني؛ فقد قام الباحثان بتصميم مجموعة من الأنشطة التي تقيس الذكاء الوجداني؛ وفيما يلي توضيح موجز لجميع أنشطة الذكاءات الخمسة المستخدمة في الدراسة الحالية :

أ- أنشطة الذكاء المنطقي الرياضي : إعداد الباحثين

ويتم تقييم هذا الذكاء من خلال بعض المشكلات الرياضية المتدرجة في الصعوبة والمتضمنة في الأنشطة التالية :

- نشاط رقم (١) : تكملة مشكلات رياضية تستخدم فيها عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة.
- نشاط رقم (٢) : تكملة المربعات السحرية باستخدام عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة.
- نشاط رقم (٣) : كتابة جمل رياضية صحيحة تحتوى على أرقام باستخدام علامات الجمع والطرح والضرب والقسمة.
- نشاط رقم (٤) : كتابة أي عدد من المشكلات الرقمية أو العددية الصحيحة باستخدام العمليات الحسابية التي تدور إجاباتها حول رقم أو عدد معين (العدد ٦ على سبيل المثال).

ويتم ملاحظة التلميذ وتسجيل أدائه من خلال بطاقة ملاحظة خاصة بهذا النشاط ، ويعطى التقدير المناسب من ثلاثة تقديرات (واضح للغاية ، واضح ، غير واضح).

ب- أنشطة الذكاء المكاني : وتتضمن أنشطة هذا الذكاء مجموعتين من الأنشطة :

المجموعة الأولى :

أنشطة التانجرام Tangram وهى عبارة عن مجموعة من القطع الهندسية مختلفة الأحجام والأشكال (مثلثات ذات ثلاثة أحجام مختلفة – مربعات – مستطيلات ....الخ) ذات **ألوان مختلفة مصنوعة** من البلاستيك أو الكرتون المقوى ويقوم الملاحظون بعرض الطرق المختلفة على التلاميذ لدمج هذه الأشكال لعمل أشكال مألوفة ويطلب من التلاميذ القيام بمجموعة من الأنشطة كالأتي :

- نشاط رقم (١) : يقوم التلميذ بعمل مثلث كبير باستخدام أي عدد من القطع.
- نشاط رقم (٢) : يقوم التلميذ بعمل مربع كبير باستخدام أكبر عدد من القطع.
- نشاط رقم (٣) : يعطى للتلميذ ثلاث صفحات بها أشكال هندسية (مثلث ، مربع، متوازي أضلاع) ويطلب منه القيام بتصميم هذه الأشكال مستخدما قطع التانجرام على أوراق العمل المقدمة إليه.

يتم ملاحظة التلميذ وتسجيل أدائه من خلال بطاقة ملاحظة خاصة بهذا النشاط ، ويعطى له التقدير المناسب.

المجموعة الثانية :

أنشطة البابلو Pablo وهى عبارة عن مجموعة من القطع الملونة من الورق المقوى ذات أحجام وأشكال مختلفة بالإضافة إلى مجموعة من القطع البلاستيكية والخشبية والتي تستخدم في إجراء تصميمات معينة من خلال المهام التي يكلف بها التلاميذ حيث يتم تقديم مشكلات الذكاء المكاني التي تتدرج في الصعوبة من خلال الأنشطة التالية :

- نشاط رقم (١) : يقوم الملاحظ بعرض صورة لتصميم ما أمام التلميذ تم باستخدام قطع البابلو Pablo ويطلب منه باستخدام قطع البابلو أن يقوم بعمل نفس التصميم الذي أمامه.
- نشاط رقم (٢) : يتم عرض صورة لتصميم آخر لمدة ٣٠ ثانية فقط ويطلب من التلميذ أن يقوم بدراسة الصورة دون القيام بتصميمها وبعد قيام الملاحظين بإخفاء الصورة يطلب من التلميذ أن يقوم بعمل هذا باستخدام قطع البابلو.
- نشاط رقم (٣) : يتم إعطاء التلميذ عددا من قطع البابلو ويطلب منه أن يقوم بعمل وعاء أو صندوق أو إناء أو صهريج (أي نوع يرغب فيه) ويتم تذكيره بأن هذا الإناء أو الصندوق هو شيء يمكن استخدامه لوضع الأشياء الأخرى داخله.
- نشاط رقم (٤) : القيام بعمل آله متحركة (ولتكن سيارة علي سبيل المثال) باستخدام أجزاء البابلو الموجودة والمتوفرة لديهم ، والتي يمكنهم الاحتياج إليها.
- نشاط رقم (٥) : يطلب من التلميذ القيام بتصميم أي شيء يرغب فيه ويمكن أن يكون من وحي خياله باستخدام أجزاء البابلو والوصلات.

ويتم ملاحظة التلميذ وتسجيل أدائه من خلال بطاقة ملاحظة خاصة بهذا النشاط ، ويعطى له التقدير المناسب.

ج- أنشطة الذكاء اللغوي :

ترتبط مهام وأنشطة الذكاء اللغوي لدى عينة البحث الحالي برواية وكتابة القصة من خلال مجموعة من اللعب البلاستيكية مثل دميتين لشخصين وحصانين أو جملين، أو أي حيوانين آخرين ، وتليفون أو أي لعبة أخرى ؛ **وتضم مجموعتين من الأنشطة وهما :**

المجموعة الأولى :

أنشطة اللغة الشفهية (إعداد: إمام مصطفى سيد (٢٠٠١) تعديل وتقنين الباحثين في الدراسة الحالية ؛ وتهدف إلى تحديد واكتشاف موهبة التلميذ في الذكاء اللغوي من خلال استخدام مهارات اللغة الشفهية والحديث ، وتضم الأنشطة الفرعية التالية :

- نشاط رقم (١): يعطى التلميذ أي قطعة من اللعب السابقة ويطلب منه وصفها.
- نشاط رقم (٢): يختار التلميذ لعبة ويتحدث عنها بأسلوبه الخاص والتفكير في كل شيء يتعلق بهذه اللعبة.
- نشاط رقم (٣): يطلب من التلميذ رواية قصة يتواجد فيها بعض أو كل الألعاب الموجودة أمامه.
- نشاط رقم (٤): يطلب من التلميذ سرد أي قصة من وحى خياله أو قد تكون متعلقة بخبرة متخيلة أو تكون مرت به من قبل.

يتم ملاحظة التلميذ وتسجيل أدائه من خلال بطاقة ملاحظة خاصة بهذا النشاط، ويعطى التقدير المناسب.

المجموعة الثانية :

أنشطة اللغة الكتابية (إعداد : محمد رياض (٢٠٠٤) تعديل وتقنين الباحثين في الدراسة الحالية ؛ وتهدف إلى تحديد واكتشاف موهبة التلميذ في الذكاء اللغوي من خلال استخدام مهارات الكتابة في وصف بعض اللعب أو كتابة قصة عنها (نفس اللعب الموجودة في أنشطة اللغة الشفهية) ، وتضم الأنشطة الفرعية التالية :

- نشاط رقم (١) : يعطى التلميذ لعبة ويطلب منه وصفها كتابة.
- نشاط رقم (٢) : يطلب من التلميذ أن يختار بنفسه أي لعبة ويتحدث عنها بأسلوبه الخاص ، وكتابة أي شيء يتعلق بها.
- نشاط رقم (٣) : يطلب من التلميذ كتابة قصة يتواجد فيها بعض أو كل اللعب الموجودة أمامه.
- نشاط رقم (٤) : يطلب من التلميذ كتابة أي قصة تتعلق بأي شيء يرغب في الكتابة عنه أو من وحي خياله.

ويتم ملاحظة التلميذ وتسجيل أدائه من خلال بطاقة ملاحظة خاصة بهذا النشاط ، ويعطى له التقدير المناسب.

د- أنشطة الذكاء الجسمي- الحركي: إعداد محمد رياض (٢٠٠٤) تعديل وتقنين الباحثين في الدراسة الحالية ؛ ويتكون من مجموعتين من الأنشطة الفرعية؛ هما:

المجموعة الأولى:

أنشطة التوازن والقوام ، وتهدف هذه الأنشطة إلى قياس مدى مهارة التلميذ في المحافظة على جسمه في حالة اتزان ، حيث إن المحافظة على الاتزان وقوام الجسم – كما تشير أبجديات نظرية الذكاءات المتعددة – واحدة من الأنشطة الدالة على الذكاء الجسمي– الحركي ، وتظهر هذه المهارة لدى بعض الرياضيين ، وخاصة لاعبي الجمباز؛ وكذلك بعض الحرفيين مثل عمال البناء والطلاء ، وفى هذه الأنشطة يطلب من التلميذ المشي على عارضة خشبية طولها ثلاثة أمتار ، وعرضها ١٥ سم ، تستند على قاعدتين خشبيتين بحيث ترفع العارضة بمقدار ١٥ سم عن الأرض ، وتضم الأنشطة الفرعية التالية :

- نشاط رقم (١) : يطلب من التلميذ المشي للأمام فوق العارضة الخشبية وحتى نهايتها مستخدماً ذراعيه في التوازن دون لمس أي شيء.
- نشاط رقم (٢) : يطلب من التلميذ المشي للخلف فوق العارضة الخشبية حتى الطرف الآخر منها مستخدما ذراعيه في التوازن دون لمس أي شيء.
- نشاط رقم (٣) : يطلب من التلميذ المشي جانبا فوق العارضة إلى الطرف الآخر منها والعودة مرة أخرى مستخدما ذراعيه في التوازن دون لمس أي شيء.

ويتم ملاحظة التلميذ وتسجيل أدائه من خلال بطاقة ملاحظة خاصة بهذا النشاط ، ويعطى له التقدير المناسب.

المجموعة الثانية :

أنشطة القص واللصق ، وتهدف هذه الأنشطة إلى تقييم مهارة وسرعة ودقة التلميذ في استخدام يديه في الأداء ، لأن استخدام اليدين بمهارة وكفاءة – كما تشير نظرية الذكاءات المتعددة – أحد الأنشطة الدالة على الذكاء الجسم/حركي ، ويلاحظ هذا الذكاء لدى الجراحين المشهورين وذوى الحرف اليدوية ، والرسامين والفنانين التشكيليين ، وكل حرفة تعتمد على اليدين في العمل . وفيها يطلب من التلميذ استخدام المقص في قص بعض الصور ولصقها ، ثم باستخدام المقص يطلب منه أيضا القيام بعمل تشكيلات مختلفة من خلال قص الورق ، وتضم الأنشطة الفرعية التالية

- نشاط رقم (١) : يطلب فيه من التلميذ أن يقص مجموعة من الصور بدقة.
- نشاط رقم (٢) ... ب فيه من التلميذ القيام بقص مجموعة صور ولصقها على نفس الصور ... بطاقات أخرى خلال ١٠ دقائق.
- نشاط رقم (٣) : يطلب فيه من التلميذ من خلال قص ورق أبيض وتشكيل ... من الأ... ء خلال زمن قدره ١٠ دقائق.

يتم ملاحظة التلميذ وتسجيل أدائه من خلال بطاقة ملاحظة خاصة بهذا النشاط ، ويعطى التقدير المناسب.

هـ- أنشطة الذكاء الوجداني : (إعداد الباحثين)

ويتم تقييم هذا الذكاء من خلال ثلاثة أنشطة ، ترتبط بثلاثة مواقف قصصية متنوعة ، وأربع صور لوجوه بشرية تمثل أربعة انفعالات شائعة لدى الأطفال ، وهي: (الفرح – الحزن – الغضب – الخوف) [انظر ملحق (١)].

النشاط الأول :

يطلب فيه من التلميذ أن يختار الصورة المناسبة من بين الصور الأربعة المعروضة عليه ، والتي تناسب الحالة التي يمكن أن يكون عليها عندما يكون في مثل هذا الموقف.

النشاط الثاني :

ويطلب فيه من التلميذ أن يتخيل صورة انفعالات زملائه عندما حدث لهم هذا الموقف ، ويعبر عن ذلك بالرسم ، ثم يتحدث ويصف ما قام برسمه.

النشاط الثالث :

وتعرض فيه على التلميذ الصورة التي اختارها للموقف القصصي (الأول – الثاني –الثالث) في النشاط الأول ، ثم يطلب منه أن يحكي لنا موقف أو قصة إذا حدثت معه أو مع زميله ، يمكن أن تكون حالته مثل حال صاحب هذه الصورة.

يتم ملاحظة التلميذ وتسجيل أدائه من خلال بطاقة ملاحظة خاصة بهذا النشاط ؛ ويعطى التقدير المناسب.

٢- بطاقة ملاحظة الأداء على أنشطة الذكاءات :

يختلف الأداء على أنشطة الذكاءات عن الأداء في المقاييس السيكومترية التقليدية والتي تعتمد على الورقة والقلم بشكل أساسي ، ويتم تقدير أداء التلميذ على الأنشطة من خلال الملاحظة الدقيقة لمجموعة من السلوكيات التي يقوم بها ؛ حيث يتم تقييم وتقدير الأداء من خلال العملية التي يستخدمها التلميذ في الأداء ، ثم نوعية المنتج ، الدالين على الموهبة ؛ وقد قام الباحثان بتصميم بطاقة ملاحظة لأنشطة الذكاء الوجداني ، بينما استخدم

الباحثان لبقية الذكاءات الأربعة بطاقات الملاحظة التي قام بإعدادها محمد رياض ٢٠٠٤ ، مسترشداً ببعض الإشارات الموجودة في بعض الدراسات السابقة مثل دراسات إمام مصطفى (٢٠٠١) ، (2002) Sarouphim ، Maker (1993) في تعريفها للموهبة، ومن خلال سمات بعض الأفراد الذين يتميزون بالموهبة في ذكاء معين.

وتضم بطاقة الملاحظة بيانات شخصية عن التلميذ ونوع **النشاط الذي يقوم بأدائه ، وبعض التعليمات للملاحظ ، كما تضم بطاقة ملاحظة كل نشاط بعض العبارات التي تشير كلها إلى الأداء المرتفع والعالي للفرد على النشاط والتي يجب أن تكون متوفرة في التلميذ** الموهوب على هذا النشاط ، وهى عبارة عن نوعين من العبارات ، نوع يصف سلوك التلميذ الموهوب في نشاط بعينه ، بينما يوجد نوع آخر من العبارات وضع في فئة تسمى سمات عامة ؛ وهى عبارات تكاد تكون متكررة تقريبا في جميع الأنشطة [انظر ملحق (٢)].

ويتم ملاحظة كل تلميذ على النشاط من خلال ثلاثة ملاحظين (ملاحظان والباحث) ؛ ويقوم الملاحظان بمعاونة الباحثين في تطبيق أدوات الدراسة ، والأنشطة المختلفة؛ حيث تم تدريبهم على تطبيق الأدوات والأنشطة، وإعطائهم خلفية كاملة عن أسس نظرية Gardner وفلسفة هذه الأنشطة وكيفية ملاحظتها.

وعلى الملاحظ أن يضع علامة (√) أمام أي عبارة تصف سلوك التلميذ في هذا النشاط ، ثم بعد انتهاء التلميذ من الأداء على النشاط يعطى كلا ملاحظين والباحث التقدير للتلميذ على النشاط ، ثم يجلس الملاحظان والباحث للتشاور وإكمال البطاقات وإعطاء التلميذ تقديراً من ثلاثة على النشاط ، فكلما حصل التلميذ على أكبر عدد من العلامات في بطاقة الملاحظة وبدون مساعدة

من الملاحظ فإنه يعطى له تقدير (واضح للغاية) ، وهو يدل على تمتع التلميذ بالموهبة في هذا النشاط ، وإذا حصل على قدر متوسط من العلامات إلى حد ما على النشاط مع قليل من المساعدة من الملاحظ يعطى له تقدير (واضح)، أما إذا لم يحصل على أية علامة في هذا النشاط بالرغم من المساعدة أو كانت علاماته قليلة بشكل ملحوظ ، فإنه يعطى له تقدير (غير واضح) ، مع العلم بأن من يحصل على أحد التقديرين الأخيرين لا يعد من الموهوبين في هذا النشاط.

وتجدر الإشارة إلى أنه إذا حصل التلميذ على تقدير (واضح للغاية) في نشاطين أو أكثر من نشاط عام (مثل التانجرام أو اللغة الشفهية) في كل ذكاء ، فإن التلميذ يعد موهوباً في هذا الذكاء.

وقد تم عرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من أساتذة التربية وعلم النفس بكلية التربية ؛ المهتمين في دراساتهم بنظرية الذكاءات المتعددة ، وذلك لأخذ رأيهم في مفرداتها بعد توضيح الهدف منها ، وقد جاءت موافقتهم عليها بالشكل الذي هي عليه في الدراسة الحالية.

إجراءات السير في الدراسة :

- **في المرحلة الأولى من الإجراءات قام الباحثان بعقد لقاءات وجلسات عمل مع الملاحظين ؛ هدفت إلى تعريف الملاحظين (المصريين والعمانيين) بطبيعة العمل الذي سيقومون به،** وإعطائهم فكرة مبسطة عن نظرية الذكاءات المتعددة، وشرح لهم كيفية تطبيق مقياس وكسلر ، وكذلك أنشطة الذكاءات الخمسة المستخدمة في الدراسة الحالية، وما يجب عليهم عمله أثناء تطبيق الأنشطة والقيام بعملية الملاحظة.

- وقد قام الباحثان بتدريب الملاحظين تدريبا عملياً على ملاحظة الأنشطة ؛ وكان ذلك من خلال اختيار (١٠) تلاميذ من الصف الثالث الابتدائي في كل من مصر وسلطنة عمان ، وتم التطبيق عليهم بشكل فردى ، وبعد انتهاء كل تلميذ من أداء أحد الأنشطة ، كان أحد الباحثين والملاحظان يخلوان معا لبحث التقدير المناسب لهذا التلميذ على النشاط ؛ وذلك من خلال ثلاثة تقديرات وهى (واضح للغاية ، واضح ، وغير واضح)، وبعد أن اطمأن الباحثان إلى تمكن الملاحظين من العمل شرعوا في البدء في التطبيق الفعلي للأدوات.
- تم تطبيق اختبار وكسلر لذكاء الأطفال على العينة التي بلغت في البداية (٧٣٥) تلميذاً وتلميذة؛ (٣٧٥ مصريا،٣٦٠ عمانيا)، والذين أصبحوا (٧٢٠) تلميذا وتلميذة ؛ (٣٦٥ مصريا ، ٣٥٥ عمانيا) وهم الذين أكملوا الأداء على جميع مفردات المقياس ، ورصدت درجاتهم في المقياس ككل، والمقياسين الفرعيين اللفظي والعملي.
- تم التطبيق الفردي لأنشطة الذكاءات الخمسة على التلاميذ المصريين والعمانيين الذين طبق عليهم مقياس وكسلر من قبل ، وكان يتم ملاحظة كل تلميذ من خلال ملاحظين اثنين وأحد الباحثين في نفس الوقت ، وبعد انتهاء التلميذ من الأداء على كل نشاط ، يقوم الباحث والملاحظان بالتشاور ، بعد أن يكون كل من الباحث والملاحظين قد أعطى للتلميذ تقديرا بشكل مستقل قبل عملية التشاور، ثم يعطى له التقدير المناسب على هذا النشاط.
- وبعد استبعاد التلاميذ الذين لم يكملوا الأداء على جميع الأنشطة ؛ نتيجة لسبب التغيب عن الجلسات ، أو الذين لم يتسموا بالجدية في

الأداء ، وبذلك يصبح حجم العينة الأساسية (٧٠٠) تلميذاً وتلميذة (٣٥٠ مصريا، ٣٥٠ عمانيا) ؛ وهم الذين رصدت درجاتهم في مقياس وكسلر وتقديراتهم في جميع أنشطة الذكاءات الخمس ، ثم بعد ذلك تم معالجتها إحصائيا بناء على الفروض الموضوعة للدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول ، ومناقشتها : وينص هذا الفرض على أنه:

" توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تقديرات التلاميذ المصريين والعمانيين في الأداء على أنشطة الذكاءات الخمسة " ؛ وإنه لمن الجدير بالذكر أن نشير إلى الإجراءات المتبعة في مثل هذا النوع من الدراسات التي تعتمد الأداء على الأنشطة ، حيث يتم تقدير التلاميذ فيها من خلال بطاقة ملاحظة ؛ يدون فيها الملاحظون (كل ملاحظ على حدة) تقديراتهم للتلميذ على نشاط المعين الذي يقوم به ، ثم بعد انتهاء التلميذ من القيام بالعمل المكلف به والخاص بنشاط معين ، يجلس الملاحظون (الملاحظان وأحد الباحثين في الدراسة الحالية) للتشاور والاتفاق على التقدير المناسب للتلميذ في هذا النشاط؛ وذلك من خلال تحديد تقدير واحد من ثلاثة تقديرات وهي (واضح للغاية ، واضح ، وغير واضح).

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بإجراء سلسلة من معاملات ارتباط الرتب لسبيرمان بين تقديرات التلاميذ (المصريون والعمانيون) في الأنشطة المختلفة ، وكما تحددت من خلال عملية التشاور بين أحد الباحثين والملاحظين ، وذلك للتحقق من العلاقة الارتباطية بين هذه

الأنشطة ، وجدول رقم (٢) يوضح قيم معاملات الارتباط التي تم التوصل إليها من التحليل الإحصائي.

جدول رقم (٢)

يوضح قيم معاملات الارتباط بين تقديرات التلاميذ المصريين على أنشطة الذكاءات الخمسة (ن=٣٥٠)

الأنشطة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
١- الحساب (ذكاء منطقي رياضي)	–							
٢- التانجرام (ذكاء منطقي مكاني)	٠,٥٢**							
٣- البابلو (ذكاء منطقي مكاني)	٠,٤٧**	٠,٧٣**						
٤- اللغة الشفهية (ذكاء لغوى)	٠,٢٣**	٠,٠٣	٠,٠٤					
٥- اللغة الكتابية (ذكاء لغوى)	٠,٣٣**	٠,٠٦	٠,٠٤	٠,٦٨**				
٦- التوازن والقوام (ذكاء جسمي/حركي)	٠,٠٣	٠,٠٥	٠,٠٨	٠,٠٧	٠,٠١			
٧- القص واللصق (ذكاء جسمي/حركي)	٠,١٤*	٠,٣٣**	٠,٢٥**	٠,٠٢	٠,٠٧	٠,١٩**		
٨- الذكاء الوجداني	٠,١٧**	٠,٠٣	٠,٠٦	٠,١٤*	٠,١٨**	٠,٢٥**	٠,٠٣	–

* عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ** عند مستوى دلالة ٠,٠١

جدول رقم (٣)

يوضح قيم معاملات الارتباط بين تقديرات التلاميذ العمانيين

على أنشطه الذكاءات الخمس (ن= ٣٥٠)

الأنشطة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
١- الحساب (ذكاءمنطقي رياضي)	–							
٢- التانجرام (ذكاء منطقي مكاني)	٠,٤٥**	–						
٣- البابلو (ذكاء منطقي مكاني)	٠,٣٨**	٠,٧٠**						
٤- اللغة الشفهية (ذكاء لغوى)	٠,١٢*	٠,٠٥	٠,٠٣					
٥- اللغة الكتابية (ذكاء لغوى)	٠,٢٣**	٠,٠٣	٠,٠٢	٠,٦٥**				
٦- التوازن والقوام (ذكاء جسمي/حركي)	٠,٠٥	٠,٠٤	٠,٠٧	٠,٠٨	٠,٠٢	–		
٧- القص واللصق (ذكاء جسمي/حركي)	٠,١١*	٠,٣١**	٠,٢٤**	٠,٠٤	٠,٠٥	٠,١٨**		
٨- الذكاء الوجداني	٠,٠٦	٠,٠٢	٠, ٥	٠,١٣*	٠,١٦**	٠,٠١	٠,٠٢	–

* عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ** عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدولين (٢) ، (٣) بالنسبة لعينتي التلاميذ المصريين والعمانيين أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠١ أو ٠,٠٥ وكما هو موضح بالجدولين) بين أنشطة الحساب والتانجرام والبابلو واللغة الشفهية واللغة الكتابية والقص واللصق ، بينما لم توجد علاقة دالة

بين أنشطة الحساب وأنشطة التوازن والقوام ، ويتضح من الجدولين وجود علاقة ارتباطية بين أنشطة الحساب وأنشطة الذكاء الوجداني بالنسبة للتلاميذ المصريين دون العمانيين ، كما وجدت علاقة دالة إحصائياً بين أنشطة التانجرام وأنشطة البابلو والقص واللصق ، بينما لم توجد علاقة ارتباطية دالة بين أنشطة البابلو وأنشطة اللغة الشفهية ، واللغة الكتابية ، وأنشطة الذكاء الوجداني ، ووجدت علاقة دالة إحصائية بين أنشطة البابلو وأنشطة القص واللصق ، بينما لم توجد علاقة ارتباطية دالة بين أنشطة البابلو وأنشطة اللغة الشفهية ، واللغة الكتابية والتوازن والقوام وأنشطة الذكاء الوجداني.

وتشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين أنشطة اللغة الشفهية ، وأنشطة اللغة الكتابية وأنشطة الذكاء الوجداني ، بينما لم توجد علاقة ارتباطيه بين أنشطة اللغة الشفهية وأنشطة التوازن والقوام وأنشطة القص واللصق ، وانه توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائية بين أنشطة اللغة الكتابية وأنشطة الذكاء الوجداني ، ولم توجد علاقة ارتباطية بين أنشطة اللغة الكتابية وأنشطة التوازن والقوام والقص واللصق ، كما وجدت علاقة ارتباطيه دالة بين أنشطة التوازن والقوام وأنشطة القص واللصق ، ووجدت علاقة ارتباطية بين أنشطة التوازن والقوام وأنشطة الذكاء الوجداني لدى التلاميذ المصريين دون العمانيين ، كما أنه لم توجد علاقة ارتباطية بين أنشطة القص واللصق وأنشطة الذكاء الوجداني لدى كلا العينتين.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع النتائج التي توصلت إليها دراسات كل من Griffiths (1997)، Sarouphim (1997) ، Sarouphim (2002)، ومحمد رياض (٢٠٠٤)؛ حيث وجدت علاقة ارتباطية دالة بين بعض الأنشطة المستخدمة في هذه الدراسات ، فقد أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود

علاقة ارتباطية دالة بين أنشطة الحساب (الذكاء الرياضي المنطقي) ، وأنشطة التانجرام والبابلو (الذكاء المكاني) ، وهي علاقة تبدو منطقية بسبب أن كلا من أنشطة الذكاء الرياضي المنطقي وأنشطة الذكاء المكاني يعتمدان على التفكير المنطقي في الأداء إلى حد كبير، كما أن هناك علاقة ارتباطية بين أنشطة الذكاء الرياضي المنطقي ، وأنشطة اللغة الشفهية واللغة الكتابية (الذكاء اللغوي) ، وهو ما يتفق مع نتائج الدراسات السابق ذكرها ، وربما يرجع هذا إلى اشتراك النشاطين في الجانب المعرفي ، كما أن كلاً من الأنشطة الحسابية والأنشطة اللغوية تتشبع بالعامل اللفظي، ولعل هذا من مؤشرات صدق هذه الأنشطة.

وبالنسبة للعلاقة الارتباطية بين الذكاء المنطقي الرياضي ، والذكاء الوجداني كانت دالة بالنسبة للتلاميذ المصريين ، بينما لم تكن دالة بالنسبة للتلاميذ العمانيين ؛ ولعل ذلك يرجع إلى اختلاف الثقافة وطبيعة البيئة في كل من مصر وعمان ، وهو ما يدعو لمزيد من الدراسات حول الذكاء الوجداني عبر الثقافات، ومن الملاحظ أيضا أن التلاميذ الذين يحصلون على تقدير مرتفع في نشاط معين لم يحصلوا على نفس التقدير في الأنشطة الأخرى ، بمعنى أن التلاميذ الموهوبين في ذكاء معين ليس بالضرورة أن يكونوا موهوبين في الذكاءات الأخرى ؛ ويؤكد هذا أن أعلى معامل ارتباط بالنسبة للتلاميذ المصريين والعمانيين علي الترتيب (٠,٧٠ ، ٠,٧٣)، كان بين أنشطة التانجرام وأنشطة البابلو ، وكلا النشاطين يقيسان ذكاء واحدا وهو الذكاء المكاني ، وكان أقل معامل ارتباط بين أنشطة الحساب والذكاء الوجداني للتلاميذ العمانيين (٠,٠٦) وكلاهما يقيس ذكاءاً مختلفاً ، بينما كان أقل معامل ارتباط بالنسبة للتلاميذ المصريين بين أنشطة اللغة الكتابية وأنشطة التوازن والقوام (٠,٠١)؛ بمعنىً أنه عندما نقيس نفس المحتوى البنائي فإن التلميذ

يحصل على تقديرات أكثر تشابهاً ، أما عندما نقيس أو نقيم محتوى بنائياً مختلفاً فإن التلميذ يحصل على تقديرات أقل تشابهاً.

ولعل هذه النتائج تؤكد على الصدق التمييزي والبنائي للأنشطة المستخدمة في الدراسة الحالية ؛ حيث يمكن القول بأنها تقيس ذكاءات مختلفة، وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه Sarouphim (2000) ، ومحمد رياض (٢٠٠٤).

وتختلف نتائج هذه الدراسة الحالية في جانب آخر مع نتائج دراسة Stevens (2000) ؛ والتي أشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه بين الأنشطة ، وربما يرجع هذا إلى اختلاف عينة الدراسة حيث اعتمدت دراسته على عينة من التلاميذ بمدارس الموهوبين ، بينما في الدراسة الحالية كانت العينة من مدارس عامة ، وهو ما يفيد اختلاف مجتمع عينة الدراستين والذي قد يؤثر في نتائج الدراسة.

ويتضح مما سبق وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين الأنشطة التي تقيس ذكاءاً معيناً ، وذلك أكبر من ارتباطها بالأنشطة التي تقيس الذكاءات الأخرى ، وهذا يدل على الصدق البنائي والتكويني لهذه الأنشطة وأنها تقيس ذكاءات مختلفة ، وهو ما يتفق مع الأساس النظري لنظرية Gardner (1983) ؛ حيث يشير إلى وجود ذكاءات متعددة تعمل بشكل منفصل إلى حد كبير ، كما يشير Brualdi (1998) إلي وجود علاقة تكاملية بين الذكاءات رغم استقلاليتها ؛ حيث تعمل بشكل تفاعلي في مواجهه مشكلات الحياة.

كما تبين الارتباطات المنخفضة بين بعض أنشطة الذكاءات إلى أن الطفل الموهوب في أحد الذكاءات ليس من الضروري أن يكون موهوباً في

الذكاءات الأخرى ، وهذا ما يؤكد الاستقلالية بين الذكاءات ، وفكرة تعـددها مما يؤكد صدقها في قياس ما وضعت من أجله.

نتائج الفرض الثاني ؛ ومناقشتها : وينص هذا الفرض على أنه:

" توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تقديرات التلاميذ المصريين والعمانيين في الأداء على أنشطة الذكاءات الخمسة ودرجاتهم علـي مقيـاس وكسلر ".

وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط الرتـب بـين تقديرات التلاميذ في كل نشاط (كما حددت من خـلال عمليـة الملاحظـة) ، ودرجاتهم فى مقياس وكسلر اللفظي ، والعملي ، والدرجة الكلية ، والجدولين (٤) و(٥) يوضحان ذلك.

جدول رقم (٤)

قيم معاملات الارتباط بين تقديرات التلاميذ المصريين في كل نشاط من أنشطة الذكاءات الخمسة ودرجاتهم على مقياس وكسلر (ن=٣٥٠)

المتغير الثانى / المتغير الأول	مقياس وكسلر		
	اللفظي	العملي	الكلي
الحساب (ذكاء منطقي رياضي)	**٠,١٥	٠,٠٢	**٠,١٧
التانجرام (ذكاء منطقي مكاني)	**٠,٣١	**٠,٣٩	**٠,٤٨
البابـلو (ذكاء منطقي مكاني)	**٠,٢١	**٠,٢٨	**٠,٤١
اللغـة الشفهية (ذكاء لغوى)	**٠,٤٣	٠,٠٦	**٠,٣٥
اللغـة الكتابية (ذكاء لغوى)	**٠,٤٤	٠,٠٥	**٠,٣٦
التوازن والقوام(ذكاء جسمي/حركي)	٠,٠٨	٠,٠٢	٠,٠٧
القص واللصق (ذكاء جسمي/حركي)	٠,٠٩	**٠,٢٧	٠,٠٩
الذكاء الوجداني	**٠,١٩	٠,٠٥	٠,٠٧

جدول رقم (٥)

قيم معاملات الارتباط بين تقديرات التلاميذ العمانيين في كل نشاط من أنشطة الذكاءات الخمسة ودرجاتهم على مقياس وكسلر (ن=٣٥٠)

المتغير الثاني / المتغير الأول	مقياس وكسلر اللفظي	العملي	الكلي
الحساب (ذكاء منطقي رياضي)	٠,١٢*	٠,٠٣	٠,١٤*
التانجرام (ذكاء منطقي مكاني)	٠,٢٩**	٠,٣٧**	٠,٤٥**
البابلو (ذكاء منطقي مكاني)	٠,٢٢**	٠,٢٧**	٠,٣٩**
اللغة الشفهية (ذكاء لغوى)	٠,٤٥**	٠,٠٣	٠,٣٤**
اللغة الكتابية (ذكاء لغوى)	٠,٤١**	٠,٠٢	٠,٣٣**
التوازن والقوام(ذكاء جسمي/حركي)	٠,٠٧	٠,٠٧	٠,٠٦
القص واللصق (ذكاء جسمي/حركي)	٠,٠٧	٠,٢٥**	٠,٠٧
الذكاء الوجداني	٠,١٨**	٠,٠٦	٠,٠٩

ويتضح من الجدولين (٤) و(٥) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أنشطة الحساب ومقياس وكسلر اللفظي بالنسبة للعينتين المصرية والعمانية علي الترتيب (٠,١٥، ٠,١٢) ومقياس وكسلر الكلى (٠,١٧، ٠,١٤) عند مستوى ٠,٠٥ ، ولم ترتبط هذه الأنشطة بدلالة إحصائية مع وكسلر العملي (٠,٠٢، ٠,٠٣) ، كما وجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين أنشطة التانجرام ومقياس وكسلر اللفظي والعملي والكلي بالنسبة للعينة المصرية علي الترتيب (٠,٣١ ، ٠,٣٩، ٠,٤٨) وكذلك بالنسبة للعينة العمانية (٠,٢٩ ، ٠,٣٧ ، ٠,٤٥)، كما وجدت علاقة ارتباطية دالة بين أنشطة البابلو ومقياس وكسلر اللفظي والعملي والكلى للعينة المصرية على التوالي (٠,٢٨، ٠,٢١، ٠,٤١) ، وكذلك بالنسبة للعينة العمانية (٠,٢٧، ٠,٢٢، ٠,٣٩)، ووجدت علاقة ارتباطية [illegible] بين كل من أنشطة اللغة الشفهية ومقياس وكسلر

اللفظي والكلي للعينتين علـي الترتيـب (٠,٤٣، ٠,٤٥) ، (٠,٣٥، ٠,٣٤) ؛ بينما وجدت علاقة ارتباطية غير دالة بين أنشطة اللغة الشفهية ومقياس وكسلر العملي للعينتين (٠,٠٦، ٠,٠٣)، ووجدت علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً عنـد مستوى ٠,٠١ بين كل من أنشطة اللغة الكتابية ومقيـاس وكـسلر اللفظـي (٠,٤٤، ٠,٤١) ومقياس وكسلر الكلى (٠,٣٦، ٠,٣٣) للعينتين ، في حين لم توجد علاقة ارتباطية دالة بين أنشطة اللغة الكتابية ومقياس وكـسلر العملـي (٠,٠٥، ٠,٠٢)، **كما يتضح أيضاً أن العلاقة الارتباطية الوحيدة الدالة بالنسبة لأنشطة الذكاء الجسمي/حركي كانت بين أنشطة القـص واللـصق ومقيـاس وكسلر العملي (٠,٢٧، ٠,٢٥).**

كما تشير النتائج إلي وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين أنشطة الذكاء الوجداني والذكاء اللفظي على مقياس وكـسلر لـدى العينتين (٠,١٩، ٠,١٨) ، بينما لم توجد علاقة ارتباطية بين أنـشطة الـذكاء الوجداني والذكاء العملي والكلي علي مقياس وكسلر لـدى العينتـين (٠,٠٥، ٠,٠٧) و(٠,٠٦، ٠,٠٩) علي الترتيب.

ومن خلال النتائج السابقة يمكن أن نستدل على الـصدق التلازمـي لأنشطة الذكاءات الخمسة المستخدمة في الدراسة الحالية؛ حيـث يلاحـظ أن بعض الأنشطة الفرعية للذكاءات ترتبط ارتباطاً كبيراً دالاً بمقيـاس فرعـى لوكسلر في حين ترتبط ارتباطاً أقل وأحياناً دون دلالة مع مقياس فرعى آخر، وهى علاقات تبدو منطقية في بعض الأحيان ، فقد وجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أنشطة الحساب ومقياس وكسلر اللفظي (٠,١٥، ٠,١٢) ؛ بينمـا لم توجد علاقة دالة إحصائياً بين هذه الأنـشطة والمقيـاس العملـي (٠,٠٢، ٠,٠٣) ، وهذا ربما يرجع إلى تشبعها بالعامل اللفظي مما يدل على صدقها ، حيث يعتمد مقياس وكسلر العملي على الأداء من خلال الأشكال والرسـومات

والقطع الهندسية ، بينما الأنشطة الحسابية مشبعة بالعامل اللفظي؛ وذلك من خلال التعامل مع الرموز والألفاظ ، فهي تدور حول العمليات الحسابية من جمع وطرح وضرب وقسمة ، وكذلك المسائل اللفظية ، لذا جاءت العلاقة بينها وبين المقياس اللفظي دالة إحصائيا ، كما أن أنشطة التانجرام والبابلو – وهى أنشطة تعتمد على الأداء العملي من خلال الرسومات وتركيب الأشكال الهندسية والمجسمات ، وتعتمد أيضا على قدرة الفرد المكانية– ارتبطت بشكل أعلى مع مقياس وكسلر العملي للعينة المصرية (٠,٣٩ ، ٠,٢٨) وكذلك للعينة العمانية (٠,٣٧ ، ٠,٢٧) على الترتيب ؛ مقارنة بعلاقتها مع مقياس وكسلر اللفظي ، وهى مؤشرات واضحة على الصدق التلازمي لأنشطة الذكاء المكاني ، ويتأكد الصدق التلازمي في العلاقة بين أنشطة اللغة الشفهية واللغة الكتابية ومقياس وكسلر اللفظي حيث كانت قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ للعينة المصرية (٠,٤٣ ، ٠,٤٤) ، وللعينة العمانية (٠,٤٥ ،، ٠,٤١) على الترتيب ، بينما كان ارتباطها بمقياس وكسلر العملي غير دال بالنسبة للعينتين ، كما أن الارتباط الدال إحصائياً بين جميع الأنشطة الحسابية والمكانية واللغوية بمقياس وكسلر الكلى هي علاقة منطقية بين عوامل معرفية ، مما يؤكد صدق هذه الأنشطة ، خاصة وأنها بالفعل تركز على جوانب معرفية في التقييم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراستي كل من(2000) Stevens ، ومحمد رياض (٢٠٠٤) من وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أنشطة الذكاء المكاني ومقياس وكسلر للذكاء ، كما وجدت علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين أنشطة الذكاء اللغوي ومقياس وكسلر اللفظي ومقياس وكسلر الكلي ، كما تختلف مع نتائج دراسة (1997) Griffiths والتي توصلت إلى عدم وجود علاقة

ارتباطيه دالة بين الأنشطة ومقياس وكسلر ، وقد يرجع هذا الاختلاف إلى أن دراسة Griffiths اعتمدت على عينة من التلاميذ الموهوبين، بينما في الدراسة الحالية تم التعامل مع العينة الكلية للدراسة.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها :وينص هذا الفرض على أنه:

" توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تقديرات الملاحظين والباحث لأداء التلاميذ المصريين والعمانيين على أنشطة الذكاءات الخمسة ".

وتمت صياغة هذا الفرض لقياس مدى ثبات الأنشطة ؛ وذلك من خلال بحث درجة علاقة واتفاق تقديرات الملاحظين ، في إشارة إلى إمكانية أن الأنشطة تعطى نفس النتائج رغم اختلاف الملاحظين وتعددهم ، وقد تم وضع هذا الافتراض بما يتماشى مع إجراءات الدراسات السابقة التي تستخدم أنشطة الذكاءات المتعددة في تحديد واكتشاف الموهوبين ، وذلك مثل دراسات Kassamov ، Sarouphim (1999B) ، Sarouphim (1999A) (2000) ، ومحمد رياض ٢٠٠٤ ، وغادة السويفي٢٠٠٥ والتي اعتمدت العلاقة بين تقديرات الملاحظين ، وكذلك درجة اتفاقهم على أنها من المؤشرات الدالة على ثبات أنشطة الذكاءات المختلفة.

وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات ارتباط الرتب لتقديرات كل من الملاحظين ، وكل ملاحظ وأحد الباحثين على حده ؛ وجدول (٦) ، (٧) يوضحان النتائج التي توصل إليها التحليل الإحصائي.

جدول رقم (٦)

قيم معاملات الارتباط لتقديرات الملاحظين والباحث لأداء التلاميذ المصريين على أنشطة الذكاءات الخمسة (ن=٣٥٠)

أنشطة الذكاءات	الملاحظان الأول+الثاني	الملاحظان الأول+الباحث	الملاحظان الثاني+الباحث
الحساب (ذكاء منطقي رياضي)	٠,٨٠**	٠,٧٣**	٠,٧٥**
التانجرام (ذكاء منطقي مكاني)	٠,٦٧**	٠,٦٩**	٠,٧٣**
البابلو (ذكاء منطقي مكاني)	٠,٦٩**	٠,٦٦**	٠,٧٦**
اللغة الشفهية (ذكاء لغوى)	٠,٦٠**	٠,٦٧**	٠,٦٧**
اللغة الكتابية (ذكاء لغوى)	٠,٧٩**	٠,٦٩**	٠,٧٦**
التوازن والقوام(ذكاء جسمي/حركي)	٠,٣٩**	٠,٤٦**	٠,٤٨**
القص واللصق (ذكاء جسمي/حركي)	٠,٤٧**	٠,٤٣**	٠,٥٢**
الذكاء الوجداني	٠,٤٤**	٠,٤٢**	٠,٤٠**

* عند مستوى دلالة ٠,٠٥   ** عند مستوى دلالة ٠,٠١

جدول رقم (٧)

قيم معاملات الارتباط لتقديرات الملاحظين والباحث لأداء التلاميذ العمانيين على أنشطة الذكاءات الخمس (ن=٣٥٠)

أنشطة الذكاءات	الملاحظان الأول+الثاني	الملاحظان الأول+الباحث	الملاحظان الثاني+الباحث
الحساب (ذكاء منطقي رياضي)	٠,٧٩**	٠,٧١**	٠,٧٢**
التانجرام (ذكاء منطقي مكاني)	٠,٦٨**	٠,٧٢**	٠,٧٠**
البابلو (ذكاء منطقي مكاني)	٠,٧١**	٠,٦٥**	٠,٧٤**
اللغة الشفهية (ذكاء لغوى)	٠,٦٠**	٠,٧١**	٠,٦٥**
اللغة الكتابية (ذكاء لغوى)	٠,٧٧**	٠,٧٢**	٠,٧٣**
التوازن والقوام(ذكاء جسمي/حركي)	٠,٤٤**	٠,٦٣**	٠,٥٩**
القص واللصق (ذكاء جسمي/حركي)	٠,٤٦**	٠,٤٥**	٠,٥٧**
الذكاء الوجداني	٠,٤٢**	٠,٤٠**	٠,٤١**

* عند مستوى دلالة   ** عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدولين (٦)، (٧) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تقديرات الملاحظين والباحث على أنشطة الذكاءات الخمسة ، وتراوحت ما بين ٠,٤٠ إلى ٠,٨٠ ؛ وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ ، ويتفق هذا كما ذكر سابقاً مع الأسلوب الذي سارت عليه إجراءات دراسات كل من Griffiths (1996) ، Sarouphim (1999A)، (1999B) Sarouphim، Kassamov (2000)، ومحمد رياض (٢٠٠٤) في تحديد ثبات الأنشطة ؛ ويتضح كذلك من الجدول أن أقل معاملات ارتباط بين تقديرات الملاحظين والباحث كانت في أنشطة الذكاء الوجداني ؛وتراوحت ما بين ٠,٤٠ إلى ٠,٤٤، ويعتقد الباحثان أن هذا يرجع إلى الذاتية التي يتأثر بها الملاحظون عند تقديرهم للأنشطة المرتبطة بالذكاء الوجداني ؛ مما يتطلب مزيدا من الدراسة حول هذا الذكاء.

كما تم حساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين والباحث من خلال التكرارات بالنسبة للتقديرات التي أعطيت للتلاميذ في كل نشاط؛ وقد تراوحت نسبة الاتفاق ما بين ٨٠% -١٠٠% لكل من العينتين المصرية والعمانية، بينما تراوحت نسبة الاتفاق بين الملاحظين والباحث على الأنشطة ما بين ٩٠-١٠٠% ؛ وذلك بالنسبة لتقديرات التلاميذ الموهوبين في الأنشطة ، والذين حصلوا على تقدير (واضح للغاية) في ذكاء أو أكثر ، وعددهم (١١٥) تلميذا وتلميذة (٦٠ من التلاميذ المصريين ، و٥٥ من التلاميذ العمانيين) ؛ ويتضح من معاملات الارتباط ونسب الاتفاق مدى ثبات الأنشطة من خلال اتساق نتائج الملاحظين معا وكل ملاحظ وأحد الباحثين.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها : وينص هذا الفرض على أنه :

" يتوقع زيادة أعداد التلاميذ الموهوبين المصريين و العمانيين باستخدام أنشطة الذكاءات الخمسة مقارنة بمقياس وكسلر ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تحديد عدد التلاميذ الذين حصلوا على درجة ذكاء ١٣٠ فما فوق على مقياس وكسلر ، والذين يسمون موهوبين بناءً على الاتجاه السيكومترى والذي يستخدم درجة الذكاء في تحديد الموهبة ، وكذلك تم تحديد عدد التلاميذ الذين حصلوا على تقدير **(واضح للغاية)** في أنشطة الذكاءات ، والذين يعدون موهوبين بناءاً على هذا الاتجاه في التقييم ، والجدولين (٨) و(٩) يوضحان ذلك.

جدول رقم (٨)

أعداد التلاميذ الموهوبين (المصريين) كما حددوا بكل من مقياس وكسلر الكلى وأنشطة الذكاءات الخمسة

الموهوبون بمقياس وكسلر		الموهوبون في الأنشطة							
العدد	النسبة إلى العينة الكلية	الذكاء المنطقي الرياضي	الذكاء المكاني	الذكاء اللغوي	الذكاء الجسمي/حركي	الذكاء الوجداني	الذكاء المنطقي الرياضي والمكاني	العدد	النسبة إلى العينة الكلية
٣٠	٨,٥٧%	١٤	١٦	١٢	٣	٥	١٠	٦٠	١٧,١٤%

جدول (٩)
أعداد التلاميذ الموهوبين (العمانيين) كما حددوا بكل من مقياس وكسلر الكلى وأنشطة الذكاءات الخمسة

الموهوبون بمقياس وكسلر		الموهوبون في الأنشطة							
العدد	النسبة إلى العينة الكلية	الذكاء المنطقي الرياضي	الذكاء المكاني	الذكاء اللغوي	الذكاء الجسمي/حركي	الذكاء الوجداني	الذكاء المنطقي الرياضي والمكاني	العدد	النسبة إلى العينة الكلية
٢٧	%٧,٧١	١٢	١٥	١٣	٤	٤	٧	٥٥	%١٥,٧١

يتضح من الجدولين (٨) و(٩) وجود اختلاف في عدد التلاميذ الموهوبين الذين تم تحديدهم بواسطة مقياس وكسلر ، والذين حددوا من خلال أنشطة الذكاءات الخمسة ، حيث يتضح أن عدد الموهوبين من العينتين المصرية والعمانية بواسطة وكسلر هم ؛ ٣٠ تلميذاً مصرياً (بنسبة ٨,٧٥% من عينة المصريين) و ٢٧ تلميذاً عمانياً (بنسبة ٧,٧١% من عينة العمانيين)؛ بينما بلغ عدد التلاميذ الموهوبين بناءاً على الأداء في أنشطة الذكاءات الخمسة٦٠ تلميذاً مصرياً (بنسبة ١٧,١٤% من عينة المصريين) و ٥٥ تلميذاً عمانياً (بنسبة ١٥,٧١% من عينة العمانيين).

وتتفق نتائج هذه الدراسة الزاهنة مع نتائج دراسات كل من Maker, et al., (1995)، Reid, et al., (1999)، Sarouphim (1999A)، Sarouphim (1999B)، ومحمد رياض (٢٠٠٤)؛ حيث أشارت نتائجها وجود زيادة في أعداد التلاميذ الموهوبين بناء

على الأنشطة المختلفة للذكاءات مقارنة بأعداد الموهوبين عند استخدام المقاييس التقليدية مثل مقاييس الذكاء.

وتتفق هذه الزيادة في أعداد التلاميذ الموهوبين بالأنشطة مع ما ذكره عبد المطلب القريطى (١٩٨٩) بأن استخدام اختبارات الذكاء في تحديد الموهبة يحول دون التعرف على عدد كبير من المواهب ذوى الاستعدادات الخاصة ، وكذلك يتفق مع ما أشار إليه Gardner 1992 بأن اختبارات الذكاء تقيس بعض القدرات وليس كلها ، وهذا ما أدى إلى التفاوت في الأعداد المكتشفة من الموهوبين في الاتجاهين (درجة الذكاء والأنشطة).

كما أن هناك جانباً مهماً في نتائج الدراسة الحالية ، وهي أن التلاميذ الموهوبين بمقياس وكسلر للذكاء لا تصنيفهم بناء على مواهبهم ، ونجد صعوبة كبيرة في ذلك ؛ لأننا نعتمد هنا على درجة واحدة وهي درجة الذكاء الكلية ، بينما في الأنشطة يتضح أنه يمكن تقييم التلاميذ وتصنيفهم إلى فئات بناء على مواهبهم في الذكاءات المختلفة ، ويتفق هذا مع ما أشار إليه كل من (1992) Gardner، (1993) Gagne, et al., بأن اختبارات الذكاء تقلل الفرص أو تحول دون الكشف عن المواهب في مجالات متعددة ومتنوعة مثل الجوانب الوجدانية ، والجسم/حركية ، والاجتماعية ، ويضيف Stevens (2000) أن اختبارات الذكاء تؤدي إلى اختيار تلاميذ مشابهين في المواهب رغم تعدد المواهب وتباينها في الواقع، وأن درجة الذكاء على المقاييس السيكومترية لا تحدد لنا نوع الموهبة الموجودة لدى الطفل ؛ وعلى العكس من ذلك فإن الأنشطة تتيح فرصاً أكبر للتصنيف.

كما يلاحظ أيضاً من الجدولين (٨) و(٩) أن هناك بعض التلاميذ الموهوبين في ذكاءين (المنطقي الرياضي والمكاني معا) وكان عددهم سبعة عشر تلميذا موهوبا (١٠تلاميذ من المصريين، و٧ تلاميذ من العمانيين) ؛ وهذا يتفق مع نتائج دراستي إمام مصطفى سيد (٢٠٠١) ، ومحمد رياض ٢٠٠٤؛ ويتفق كذلك مع ما أشار إليه كل من Gardner (1992) ، Sarouphim (2000) بأن هناك بعض الذكاءات ذات صلة مع بعضها البعض؛ مثل الذكاء المنطقي الرياضي وأنشطة الذكاء المكاني، ويطلق عليها اسم القدرات التوأمية Twin abilities ، ولعل هذه النقطة تتفق مع نتائج الفرض الأول بأن أنشطة الذكاء المنطقي الرياضي وأنشطة الذكاء المكاني ترتبط ببعضها البعض ارتباطاً دالا إحصائيا، وذلك لأن كليهما يعتمد على التفكير المنطقي.

كما تشير النتائج إلى إن عدد التلاميذ الموهوبين في الذكاء الجسمي- حركي بلغ سبعة تلاميذ فقط (٣ تلاميذ مصريين، و٤ تلاميذ من العمانيين) ، وهي أقل من أعداد التلاميذ الموهوبين الذين حددوا بالأنشطة الأخرى ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إلية دراسة محمد رياض٢٠٠٤ ؛ وتعد هذه النتيجة غير متوقعة ؛ نظراً لأن طفل المرحلة الابتدائية يتميز بالنشاط والحركة ؛ ولعل هذا يرجع إلى أن الأنشطة المستخدمة في تحديد الموهبة في هذا الذكاء تحتاج إلى تقنين وإعداد أفضل ، مما يستدعى تجريب هذه الأنشطة في دراسات أخرى حتى يمكن تعديلها أو استبدالها بأنشطة أخرى أكثر تقنيناً أو إضافة بعض الأنشطة الأخرى إليها.

كما لوحظ أيضا قلة عدد التلاميذ الموهوبين في الذكاء الوجداني (٥ تلاميذ مصريين، و ٤ تلاميذ عمانيين)؛ وربما يرجع هذا إلى طبيعة التعليم في مدارسنا؛ والتي تركز على إيصال أكبر قدر من الكم المعرفي والتركيز على التحصيل الدراسي في المواد العلمية دون الاهتمام بتنمية الجوانب المختلفة لدى الفرد ، وبخاصة الجوانب الوجدانية.

ولعل هذه النتيجة تجعلنا نعيد التفكير في اعتبار نسبة الذكاء محكا أساسيا في تحديد الموهبة ، فقد يكون الطفل متوسط الذكاء وعلى الرغم من ذلك يكون موهوباً في مجال أو أكثر ؛ وتؤكد نتيجة هذا الفرض فعالية الأنشطة المستخدمة في اكتشاف الموهوبين وإمكانية تصنيفهم مقارنة بمقياس وكسلر.

أوجه الاستفادة التربوية :

من خلال نتائج الدراسة الحالية يتضح القيمة التربوية للأداء على الأنشطة في اكتشاف الموهوبين ، وضرورة تبنى هذا الاتجاه ؛ وذلك لمميزاته التي لا تتوافر لكثير من الاتجاهات والأساليب وهي :

١- عدم خضوع التلاميذ لضغوط الاختبارات السيكومترية التي تشبه المواقف الاختبارية التي ينفر منها كثير من التلاميذ.

٢- تتيح الأنشطة المتعددة الفرصة لجميع التلاميذ ؛ كل حسب إمكاناته للنجاح على بعضها مما يشعرهم بالقدرة على الإنجاز.

٣- تتيح الأنشطة فرصة كبيرة لاكتشاف مواهب متعددة من الأفراد ، بعكس مقاييس الذكاء التي تتحيز لبعض التلاميذ ذوى القدرات العقلية الخاصة.

٤- كذلك من خلال الأنشطة يظهر قصور محك درجة الذكاء في تحديد الموهوبين ، حيث إنه من خلال النتائج يتضح أنه لا يمكن الاعتماد فقط على درجة الذكاء كمحك وحيد في اكتشاف الموهوبين ، فقد اتضح أن بعض التلاميذ اكتشفوا على أنهم موهوبون بالأنشطة رغم أنهم حصلوا على درجات ذكاء أقل من ١٣٠ ، كما يتضح من أعداد الموهوبين باستخدام كل من الأنشطة ومقياس وكسلر.

٥- تفتح هذه الدراسة المجال لدراسات مستقبلية تسهم في الكشف عن مدى فاعلية الاتجاه الحديث الذي يتبناه العديد من الباحثين حالياً في اكتشاف الأطفال الموهوبين من خلال تقييم أدائهم على مهام وأنشطة هذه الذكاءات الخمسة.

٦- تساهم هذه الدراسة في إمداد المعلمين وأولياء الأمور بأدوات سهلة ويسيرة وصادقة ، يسهل استيعابها وفهمها بسهولة ، وتتميز بالكفاءة في تطبيقها على تلاميذهم وأبنائهم مع إمكانية إجراء تعديلات عليها، حسبما يتطلب الموقف من أجل اكتشاف تلاميذهم ذوي القدرات العلية في مجالات الموهبة المتعددة.

٧- التحرر تدريجياً من استخدام الاختبارات السيكومترية في اكتشاف الموهبة والاعتماد على الأنشطة العملية التي تصف سلوك الموهبة ،والتي تحدث في مواقف الأداء الطبيعية.

٨- لاحظ الباحثان والمشاركون في تطبيق مهام وأنشطة وأدوات الدراسة أن التلاميذ أثناء التطبيق كانوا أكثر تفاعلاً وتجاوباً في الأداء على مهام وأنشطة الذكاءات الخمس ، مقارنة بتفاعلهم

وتجاوبهم في الأداء على الاختبارات السيكومترية ؛ وهي مكاسب إيجابية لا يمكن إغفالها في البحث التربوي ، لذا يمكن الاستفادة من مثل هذه الأنشطة في التقييم والتعرف على التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

الفصل السابع

التربيـــة الخاصـــة

الفصل السابع

التربيـــة الخاصـــة

مفهوم التربية الخاصة :

هناك مظاهر متعددة الجوانب لرعاية ذوى الاحتياجـــات الخاصـــة ، كالخدمات الصحية والطبية ، والنفسية والاجتماعية ، والتأهيليـــة والمهنيـــة ، والثقافية والإعلامية ، والتربوية والتعليمية أو ما يطلق عليه بالتربية الخاصة.

فما هى التربية الخاصة ، وما أهـــدافها ، ومـــا هـــى اســـتراتيجياتها ومستويات برامجها ؟

يفترض بشكل عام – من منظور تربوى – وجود فروق فردية بـــين الناس ، وأن لكل معلم طفلاً كان أم راشداً – احتياجات تربوية معينة ، يختلف فيها عن بقية أقرانه ممن هم فى مثل عمره الزمنى ، وهو ما يستلزم تقريـــب عملية التدريس Individualized Teaching بما يتلاءم مع هذه الفـــروق ، وتلك الاحتياجات ، وتقديم المواد والمهام التعليمية ، وتكييف طريقة التدريس وتنويع المواقف التعليمية وأساليب الشرح والتوجيه ، بما ينسجم مع استعدادات التلاميذ ومقدراتهم التعليمية ، وبحسب سرعاتهم الخاصة.

هذه الاحتياجات قد تظل فى نطاق (العادية) طالما أمكـــن مواجهتهـــا وإشباعها داخل الفصل الدراسى العادى ، وعن طريق المعلم العادى بالنـــسبة للطفل دون حاجة إلى منهج خاص أو مفرد ، أو إلى تعديلات جوهريـــة فـــى ظروف البيئة التى يحدث فيها التعلم وتتم عملية التربية.

بيد أن تلك الاحتياجات الخاصة تبدو أكثر جلاءً وإلحاحاً لدى أولئـــك الأفراد الذين ينحرفون بالنسبة لأقرانهم العاديين فى جانب أو أكثر من جوانب

شخصياتهم بحيث يعجزون عن مسايرة المناهج والطرق التى تستخدم مع العاديين ، وتحقيق الاستفادة القصوى المرجوة منها ، أو بمعنى آخر تعجز تلك المناهج والطرق عن تلبية احتياجاتهم ، وتكون غير ملائمة بالنسبة لاستعداداتهم المنخفضة أو العالية ، ومن ثم يستلزم الأمر تدخلاً وترتيبات أو تدابير خاصة لإجراء بعض التعديلات بالحذف أو بالإضافة أو بكليهما على محتويات المناهج والخبرات التعليمية ، وبيئة التعلم والأساليب التدريسية المعتادة لتكييفها بحيث تصبح أكثر ملاءمة للاحتياجات التربوية المترتبة على الانحراف وذلك فى ضوء التقييم الدقيق لهذه الاحتياجات.

وقد أكد فتحى السيد عبد الرحيم وحليم بشاى (١٩٨٠ ، ٣١) أن قدر التربية الخاصة ... عها ال ذى يحتاج إليه الطفل العادى يعتمد على عدة عوامل من أبرزها درجة التباعد بين نموه ونمو الطفل العادى ، والنمط النمائى للطفل مقارناً ... ملائه ... التباعد فى مظاهر النمو داخل الطفل ، وأثر العجز على ...مجالات الاخرى للتحصيل.

وأشار تقرير لجنة وارنوك (Wamock, 1978) والتى شكلها البرلمان البريطانى لمراجعة أساليب رعاية الأطفال والشباب ومشكلات التربية الخاصة فى انجلترا إلى أن الاحتياجات الخاصة تتطلب توفير وسائل خاصة تمكن الطفل من الاستفادة القصوى من المنهج ، وذلك عن طريق أجهزة وتسهيلات ، ومصادر خاصة وتعديلات معينة فى البيئة الفيزيائية وأساليب التدريس ، كما تتطلب توفير منهج خاص أو معدل ، واهتمام خاص بالبناء الاجتماعى والجو الانفعالى الذى تتم فيه عملية التربية.

جدير بالذكر أن ... الاحتياجات الخاصة قد تكون دائمة أى مستمرة طوال حياة الطفل ... مؤقتة ، كما تنجم عن طبيعة العجز أو التفوق

لدى الطفل ، إضافة إلى اتجاهات المحيطين به نحو مظاهر انحرافه ، وإلى المشكلات والصعوبات التى يواجهها فى بيئته.

ويشير فاروق صادق (١٩٨٨ ، ٥٢) إلى أن التربية الخاصة هى ذلك الجزء من الحركة التربوية السائدة فى المجتمع ، والموجهة إلى الأطفال غير العاديين الذين يحتاجون إلى خدمات تعليمية خاصة تمكنهم من تحقيق نموهم ، وتأكيد ذواتهم ، وتؤدى فى النهاية إلى تكاملهم مع العاديين فى المجتمع لكى نحقق لهم أكبر قدر ممكن من استثمار إمكاناتهم المعرفية والاجتماعية والانفعالية والمهنية طوال حياتهم ولصالح المجتمع.

كما أوضح (برينان ، ١٩٩٠) أن التربية الخاصة تمثل الجمع ما بين المنهج والتدريس والظروف التعليمية الضرورية من أجل تلبية احتياجات الفرد التربوية الخاصة بطريقة مناسبة وفعالة ، وقد تشكل هذه الاحتياجات كل المنهج أم جزءاً منه ، كما قد يتم إشباعها بطريقة فردية أو بربطها مع أشياء أخرى ، وقد تشكل كل الحياة الدراسية للفرد أو جزءاً منها ، وأن التربية الخاصة ينبغى أن تفهم فى إطار واحد أو أكثر من المحكات التالية :

١- التأهل الفعال والمناسب للمدربين والخبرة الكافية أو كلاهما معاً بشكل شامل أو لجزء من الوقت.

٢- التدريب الفعال والمناسب لبقية الأخصائيين بشكل شامل أو لجزء من الوقت.

٣- بيئة تربوية وفيزيقية تشمل الوسائل والمعينات والمواد والأدوات والمصادر الضرورية المناسبة للاحتياجات الخاصة للطفل.

التربية الخاصة إذن هى نوعية متخصصة من الخدمات تشير إلى سائر الخدمات التربوية غير المعتادة التى تستخدم فى إطار العملية التعليمية

متضمنة التعديلات التى يتم إدخالها على المنهج التعليمى العادى – بكامله أو فى جزء منه – ليلائم طبيعة انحراف كل فئة من الفئات الخاصة من حيث نوعيته – إيجابياً كان أم سلبياً – ودرجة شدته – بسيطة أم متوسطة أم حادة – ولمواجهة الاحتياجات التربوية والتعليمية الناجمة عن هذا الانحراف بطريقة مناسبة ، ولتمكين المعلمين من القيام بدورهم بفاعلية مع كل فئة ، كما تتضمن الوسائل اللازمة التى تمكن الفئات الخاصة من الاستفادة القصوى من هذا المنهج كالأجهزة والأدوات والمصادر التعليمية، وأساليب التدريس والتعديلات فى البيئة الفيزيائية والمرافق ، والمعلمين والأخصائيين الذين يؤهلون للعمل مع ذوى الاحتياجات الخاصة.

ويدرج بعض الباحثين (Halahan & Kauffman, 1982) تحت مفهوم التربية الخاصة – بالإضافة إلى ما سبق ذكره – خدمات أخرى غير تعليمية مساندة ومكملة للخدمات التعليمية الخاصة ، ومنها وسائل الانتقال الخاصة بالمعوقين والخدمات الطبية والصحية والنفسية والإرشادية والاجتماعية والتأهيلية ، كما يرى عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ (١٩٨٥) أن التربية الخاصة هى ذلك التنظيم المتكامل الذى يضم جميع الخدمات التى يمكن أن تقدمها للطفل غير العادى ، وتشمل هذه الخدمات الجوانب التعليمية والاجتماعية والنفسية والصحية.

على هذا الأساس ، فالطفل الأعمى مثلاً يمكنه تعلم القراءة والكتابة وفق المنهج الدراسى العادى ، ولكن باستخدام وسائل وأساليب تربوية خاصة تتفق مع طبيعة إعاقته واحتياجاته ، مثل طريقة (برايل) تحت إشراف معلم متخصص ، كما أن الطفل ضعيف الإبصار يمكنه ذلك أيضاً إذا ما استخدمت معه كتب ومواد تعليمية خاصة مطبوعة بأحرف كبيرة الحجم بما يتفق ودرجة إبصار بشكل فعال ، والطفل الأصم يمكنه تعلم التواصل مع الآخرين بطريقة

خاصة تختلف عما يتبع مع أقرانه العاديين من خلال تدريبه على لغة الإشارات اليدوية الجسمية ، وقراءة حركة الشفاه ، كما يكن تزويد ضعيف السمع بأجهزة معينة سمعية لاستغلال ما يتمتع به من درجة سمع والعمل على تدريبه سمعياً بأجهزة معينة سمعية لاستغلال ما يتمتع به من درجة سمع والعمل على تدريبه سمعياً ولغوياً ، تصويب ما قد يترتب على ضعف سمعه من اضطرابات فى النطق والكلام على أيدى معلمين متخصصين فى هذا المضمار وهكذا.

أهداف التربية الخاصة ومحدداتها :

تعمل التربية الخاصة على مستويين هما :

١- المستوى الوقائى – الصيانى :

ويعنى فيه بكفالة الإجراءات اللازمة لمنع حدوث الإعاقة ، وتهيئة الظروف التى تحمى الطفل من التعرض لمسبباتها المختلفة ، وتحقق سلامته الجسمية والحاسية والعقلية والنفسية والاجتماعية ، ويسهم فى هذا المستوى الأولى من الوقاية الأطباء ومؤسسات ومراكز رعاية الطفولة والأمومة ومكاتب الصحة ومؤسسات الإعلام ومعلمات ومشرفو دور الحضانة.

كما يعنى فى هذا الصدد بالجهود المنظمة التى من شأنها الكشف المبكر عن نقائض النمو والاضطرابات والإعاقات والتدخل للتخفيف من شدة تأثيرها والحد من القصور الوظيفى المرتبط بها على الطفل ، والعمل على تجنب الظروف التى يمكن أن تؤدى إلى تطور الإعاقة ، وتفاقم المشكلات الناتجة عنها بحيث لا تتدهور حالة الطفل إلى أبعد من الحد الذى وصلت إليه من ناحية ، ويتم الحفاظ ما أمكن ذلك على ما لديه من إمكانات واستعدادات فعلية يمكن تنميتها واستثمارها فيما بعد من ناحية أخرى.

٢- المستوى العلاجي – الإنمائي :

حيث تهدف الجهود العلاجية إلى إزالة القصور أو العجز في المجالات الوظيفية المختلفة ، أو خفضه والتخفيف من حدته ، أو التعويض عنه ببناء بديل لهذا القصور أو ذلك العجز حالما يتعذر إزالته أو تصحيحه كاستخدام نظام (لويس برايل) فى الكتابة والقراءة بالنسبة للعميان ، ولغة الإشارة مع الصم.

كما تستهدف الجهود الإنمائية فى هذا المستوى من الخدمات استغلال وتنمية واستثمار كل ما يتمتع به الفرد المعوق من طاقات واستعدادات لبلوغ أقصى ما يمكنها الوصول إليه من نمو.

أهداف التربية الخاصة :

يمكن إجمال أهداف التربية الخاصة عموماً فيما يلى :

١- تحقيق الكفاءة الشخصية Personal competency

وتعنى مساعدة الفرد ذى الاحتياج الخاص على الحياة الاستقلالية والاكتفاء والتوجيه الذاتى والاعتماد على النفس ، وتمكينه من تصريف شئونه الشخصية والعناية الذاتية بدرجة تتناسب وظروفه الخاصة بحيث لا يكون عالة على الآخرين ، وذلك بتنمية إمكاناته الشخصية واستعداداته العقلية والجسمية والوجدانية والاجتماعية.

وقد تختلف مواطن التأكيد فى الجانب الشخصى باختلاف نوعية الانحراف و... الكفاءة الشخصية بالنسبة للمتخلفين عقلياً قد تتمثل فى إكسابهم مهارات العناية بالنفس أو الوظائف الاستقلالية Independent functioning لإشباع احتياجاتهم الأولية من المأكل والمشرب والملبس والنظافة الشخصية ، ومهارات الأساسية فى اللغة والاتصال الشفهى كتعلم

الأسماء وسلامة النطق والتعبير ، والمهارات الحركية كالتوازن والتنسيق والتآزر الحاسحركى ، وتدريبهم على أساليب الأمان Safety وكيفية درء المخاطر عن أنفسهم أثناء التعامل مع المواقف التى يمرون بها ، والأشياء التى يستخدمونها ويتعاملون معها فى حياتهم اليومية.

وقد تعنى الكفاءة الشخصية بالنسبة للعميان إتقان مهارات الحركة والتوجه والتنقل مما يساعدهم على أن يكونون أكثر اعتماد على أنفسهم ، وأكثر اتصالاً ببيئاتهم وتحكماً فيها ، وأكثر شعوراً بالأمن ، أما بالنسبة للصم فقد يتركز إنجاز مثل هذا الهدف في اكتساب المهارات اللازمة للتواصل غير اللفظى ، وتصويب عيوب النطق والكلام ، والاستعانة بالمعينات السمعية اللازمة لاستثمار ما لديهم من بقايا سمع ، ومقدرة على الأداء الوظيفى السمعى.

٢- تحقيق الكفاءة الاجتماعية Social competency

وتعنى غرس وتنمية الخصائص والأنماط السلوكية اللازمة للتفاعل وبناء العلاقات الاجتماعية المثمرة مع الآخرين ، وتحقيق التوافق الاجتماعى لدى ذوى الاحتياجات الخاصة ، وإكسابهم المهارات التى تمكنهم من الحركة النشطة فى البيئة المحيطة والاختلاط والاندماج فى المجتمع ، والتى تمنحهم شعوراً بالاحترام والتقدير الاجتماعي وتحسن من مكاناتهم الاجتماعية، وإشباع احتياجاتهم النفسية إلى الأمن والحب والتفهم والثقة بالنفس ، والتقليل من شعورهم بالقصور والعجز والدونية.

٣- تحقيق الكفاءة المهنية Vocational competency

وتتعلق الكفاءة المهنية بإكساب ذوى الاحتياجات الخاصة لا سيما المعوقين منهم بعضاً من المهارات اليدوية والخبرات الفنية المناسبة لطبيعة

إعاقتهم واستعداداتهم ، والتى تمكنهم بعد ذلك من ممارسة بعض الحرف أو المهن كأعمال البياض والزخرفة ، والتريكو والتطريز والنسيج والسجاد ، والالة الكاتبة والميكانيكا والسمكرة والسباكة والأعمال الصحية وغيرها. وقد أنشئ لهذا الغرض عديد من المدارس الإعدادية المهنية التى يلحق بها التلاميذ الذين لا يمكنهم إكمال دراستهم بالمرحلة الثانوية ، ويمنحون بعد إكمال تأهيلهم مصدقة أو شهادة تسوغ لهم العمل ببعض المصانع والمؤسسات ، وخوض غمار الحياة كعمال فنيين مما يساعدهم على الشعور بقيمتهم وفاعليتهم ، وينمى اعتبارهم لذواتهم وإحساسهم بالرضا والإشباع ، كما يقلل من شعورهم بالعجز والدونية والفشل ، وقد يؤدى بهم إلى الكفاية الاقتصادية الذاتية Economic sufficiency.

ويستلزم ذلك ضرورة المزج بين كل من الجوانب المعرفية الأكاديمية، والنشاطات غير الأكاديمية والجوانب المهارية والمهنية والحرفية ، بحيث يتكامل التأهيل التربوى والنفسى والاجتماعى والمهنى للمعوقين ، ويتم الكشف عن إمكاناتهم واستعداداتهم وميولهم المختلفة وتنميتها واستثمارها ، والإفادة من ذلك كله فى توجيههم للعمل المهنى الذى يتلاءم معها.

ويلمح فاروق صادق (١٩٨٨) إلى أن التأهيل المهنى للمعوقين يتطلب عدة عمليات تكون التربية الخاصة فيها إحدى المراحل السابقة والمصاحبة لبرنامج التأهيل المهنى والاجتماعى ، فالتربية الخاصة تثرى خبرات المعوق بالقراءة والكتابة والحساب ، ومهارات السلوك التكيفى الأولية ، وخلال هذه العملية يتم استدخال عنصر آخر هو الاهتمام بمقدرات الطفل واستعداداته وميوله ومهاراته وتنميتها فى خطة متدرجة منذ الطفولة المبكرة ، ومن ثم يستهل المعوق – الذى لا يستكمل دراسته – مرحلة أخرى من التعليم هى مرحلة التدريب المهنى المناسب يكون بذلك مستعداً ومعداً لها.

وتتطلب عملية الإعداد والتأهيل المهنى عدة أمور لعل من أهمها :

أ – توفير قاعدة من البيانات عن المهن والأعمال وفرص التشغيل المتاحة.

ب– توفير مجموعة من الاختبارات والمقاييس المقننة لاستخدامها فى تحليل الفرد ، والكشف عن استعداداته المهنية ، كاختبارات المقدرة العقلية العامة ، والميول المهنية وسمات الشخصية ، والمقدرات الخاصة ، ومقاييس الاتجاهات نحو المهن.

ج – تحليل المهن والأعمال وما يستلزمه كل منها من أنشطة ومهارات واستعدادات وميول ، ومقابلة ذلك بما يسفر عنه تحليل الفرد ، وذلك للتنبؤ بمدى صلاحيته لعمل أو مهنة ما.

د – برامج للتوجيه والإرشاد المهنى.

هـ– تجهيزات مكانية ومادية وعناصر بشرية مؤهلة من المدربين والفنيين لازمة لعمليات التدريب والتأهيل.

و – برامج تدريبية مختلفة تتناسب وأنواع القصور المختلفة ودرجاتها.

ز – أساليب تقييم لهذه البرامج للوقوف على مدى فاعليتها فى إكساب المهارات والعادات اللازمة للعمل.

ح – آليات للمتابعة المستمرة للمعوق بعد تشغيله لتذليل العقبات التى قد تعترض توافقه المهنى ، وإعادة تأهيله عند اللزوم.

ولتحقيق هذه الجوانب الثلاثة للكفاءة فإن مناهج التربية الخاصة تشتمل على مجموعات متكاملة من المواد الدراسية والأنشطة المهنية ، كما يشارك فى عملية التربية الخاصة فريق متكامل من الأخصائيين ذوى الاهتمامات المهنية المختلفة لتخطيط الخدمات الواجبة للفئات الخاصة وتنفيذها ومتابعتها ، ويشمل هذا الفريق على أخصائيين فى التربية الخاصة وتنفيذها ومتابعتها ،

ويشمل هذا الفريق على أخصائيين فى التربية الخاصة (معلمــون وفنيــون) وأطباء وأخصائيون نفسيون واجتماعيون ، وأخصائيون فى التأهيل المهنى ، وفى العلاج بالفن وبالموسيقى وبالعمل.

محددات برامج التربية الخاصة :

هناك مجموعة من المحددات التى يجب أخذها بعين الاعتبــار عنــد تخطيط برامج التربية الخاصة ، وتنفيذها لعل من أهم هذه المحددات ما يلى :

١- نوع الانحراف.

٢- درجة الانحراف.

٣- الحالة الخاصة لكل طفل على حده.

٤- المشاركة الجماعية.

وفيما يلى عرض موجز لهذه المحددات :

١- نوع الانحراف :

يختلف أفراد الفئات الخاصة فيما بينهم من حيث الخصائص أو جوانب الشخصية التى ينحرفون فيها عن المستوى العادى للأفراد عامة ، فكما ســبق أن أوضحنا هناك أنواع متعددة من الانحرافات الحاسية والجسمية ، ،العقليــة والمعرفية ، والانفعالية الاجتماعية ، واضطرابات التواصــل ، وصــعوبات التعلم ، ومن المعلوم أن الآثار التى تتركها هذه الانحرافات على الشخصية ، والاحتياجات التربوية والنفسية الخاصة التى تترتب عليها لدى كل فئــة مــن ذوى الاحتياجات الخاصة ليسيت واحدة ، وإنما قد تتباين تلك الآثــار وهــذه الحاجات تبعاً لتباين الانحرافات ، أى أن هناك متطلبات نمو وحاجات خاصة ترتبط بكل نوع من هذه الانحرافات ، أى أن هناك متطلبات نمــو وحاجــات

خاصة ترتبط بكل نوع من هذه الانحرافات ، أى أن هنـــاك متطلبــات نمـــو وحاجات خاصة ترتبط بكل نوع من هذه الانحرافات وتختلــف تبعـاً لـــه ، فالتجميع Grouping والإسراع Acceleration والإثراء Enrichment تعد مظاهر وأساليب أساسية فى برامج الرعاية التربوية الخاصة للأطفال المتفوقين عقلياً والموهوبين دون غيرهم ، والتدريب على طرق التواصل اليدوية ولغـــة الإشارة يعدان من المظاهر الخاصة للبرنـــامج التعليمـــى للأطفـــال الـــصم ، واستخدام طريقة برايل أمر لازم وخاص بتعليم المكفوفين وليس بالمضطرين انفعالياً أو غيرهم من الفئات الخاصة الأخرى وهكذا.

وبالتطبيق على مجال الفن – كمثال – فإن الأنشطة الفنية قد لا تكون صالحة لكل فئة من الفئات الخاصة ، فالتركيز فـــى بـــرامج الفـــن بالنـــسبة للمكفوفين ينصب أساساً على استخدام حاســـة اللمـــس فـــى إدراك الأشـــكال والتعامل مع الحجوم والأسطح المختلفة لإثراء مدركاتهم وخبـــراتهم اللمـــسية بالمثيرات والأشياء التى يسمعون عنها ، ولتنمية معرفتهم بالخصائص البنائية والتركيبية لهذه الأشياء ، ومساعدتهم على إنتاج أشكال فنية ذات ثلاثة أبعـــاد مما قد يغلب عليه الطابع العضوى أو الهندسى ، على حين قد لا تكون هنـــاك قيمة تذكر فى هذه البرامج للممارسات المتصلة بالقيم اللونية ســـوى معرفيـــة فقط، لأن المكفوفين محرومون من الوسيط الحاسى اللازم لهذه الممارســـات وهو حاسة الإبصار.

وفى حالة الإعاقة السمعية فإن الأمر قد لا يختلف كثيراً عمـــا يمكـــن اتباعه فى برامج التربية الفنية للعاديين ، إذ تشير نتائج بعض البحوث إلى أن الصمم قد لا يؤثر بالضرورة فى استعدادات الصم للفن (R. Silver, 1966, 200) وربما يكون الاختلاف الوحيد هو فى تأكيد الأهمية الفائقـــة للأنـــشطة الفنية التشكيلية – بالنسبة للطفل الأصم – كقنوات للتعبير والتفاهم والاتـــصال

غير اللفظى تعويضاً عن فقدانه اللغة اللفظية ، وكمصادر للإشباع والاتزان الانفعالى.

أما بالنسبة للأحداث والجانحين فإن الأمر يتطلب التركيز على تلك النشاطات الفنية والموضوعات التى تساعدهم على التنفيس عن مشاعرهم العدوانية ، وعلى التخفيف من التوترات ، وعلى ممارسة الأعمال الجماعية المشتركة التى تكفل لهم تنمية مهاراتهم الاجتماعية ، وتحقيق الاندماج والنمو الاجتماعى ، ومساعدتهم على تعديل سلوكهم المضاد للمعايير الاجتماعية.

٢- محتوى الانحراف (درجته) :

من بين المحددات الأساسية فى تصميم الخدمات والبرامج التربوية الخاصة (مستوى الانحراف) ، ويتراوح هذا الانحراف ما بين المستوى الحاد والمستوى البسيط (الخفيف) وبينهما درجات متفاوتة الشدة ، وتختلف الاحتياجات التعليمية ومن ثم البرامج والأساليب المشبعة لها تبعاً لتفاوت مستويات الإنحراف حادة أم جزئية بسيطة ، لذا يلجأ المتخصصون إلى تصنيف الفئات الخاصة إلى جماعات متجانسة الدرجة للتعامل معها كجماعات ذات خصائص مشتركة أساسية ، ولتصميم البرامج والطرق والأساليب التعليمية تبعاً لاحتياجاتها بما يحقق لكل جماعة أقصى إفادة ممكنة وعلى أحسن وجه ممكن.

فالاعتماد على الإبصار يعد مدخلاً أساسياً لبناء وتنمية طرق التواصل اليدوى والشفهى مع الصم كلياً ، بينما يمكن الاعتماد فى حالة ضعاف السمع – الصمم الجزئى على استخدام المعينات السمعية والتركيز على عمليات

التدريب السمعى وتمييز الأصوات ، ومعالجة ما قد ينجم عن ضعف السمع من اضطرابات فى النطق والكلام كسبل لتنمية مهارات التواصل اللفظى لدى هذه الفئة ، كما تختلف درجات التخلف العقلى من تخلف بسيط إلى تخلف معتدل إلى تخلف عقلى شديد وحاد ، ومن ثم تختلف احتياجات كل فئة والبرامج التعليمية التى تقابل هذه الاحتياجات ، فبرامج التربية الحركية لذوى المستويات الدنيا من التخلف العقلى ترك على تعليمهم المهارات الحركية الأساسية كالوقوف والمشى باتزان ، والجرى والوثب والتعلق ، مما يساعد على السيطرة على أعضاء الجسم وتحسين الكفاءة الحركية للطفل ، بينما تتزايد النشاطات الحركية الأكثر تعقيداً والتى تتطلب مستويات أعلى نسبياً من حيث التآزر والتفكير والتذكر والانتباه فى البرامج الخاصة بفئات التخلف العقلى البسيط.

وفى مجال الفنون يذكر بعض الباحثين (Gaitsskel & Al Hurwitz, 1970) أن الطفل لكى يشارك فى برنامج للتربية الفنية ، يجب أن يكون لديه حد أدنى من الذكاء ، فالأطفال الذين تقل معاملات ذكائهم عن ٤٠، ويقل عمرهم العقلى عن ثلاث سنوات لا يتسنى لهم الإفادة من أية نشاطات فنية، أما من تتراوح معاملات ذكائهم ما بين ٤٠ ، ٥٠ وعمرهم العقلى من ٣ : ٤ سنوات فيمكنهم الوصول إلى مرحلة التناول اليدوى Manipulation (ما يقل الحضانة والصف الأول بالنسبة للطفل العادى) ويتقدموا ببطء نحو إنتاج رموز بسيطة التركيب ، لكنهم لا يتجاوزون ذلك ، بينما يمكن لأولئك الأطفال ممن تزيد معاملات ذكائهم عن ٥٠ ، وعمرهم العقلى عن خمس سنوات، المشاركة إلى حد معقول فى النشاطات الفنية والانتقال من مرحلة التناول والمعالجة اليدوية إلى مرحلة أخرى هى المرحلة الرمزية Symbolic ووضع الرموز فى بيئاتها والربط فيما بينها إلى حد ما.

٣- تفريد التعليم تبعاً للحالة الخاصة لكل طفل :

من الأمور المسلم بها في التربية المعاصرة أن كل تلميذ يتمتع بخصائص فريدة تميزه عن غيره من التلاميذ ، كما يعد حالة خاصة ، وأنه لا يتعلم فردان بنفس الطريقة أو الكيفية، وهو ما يشار إليه بمبدأ الفروق الفردية، وبناءً عليه فإن وجود تلاميذ من بين العاديين يعانون من صعوبات معينة فى عمليات التعليم لأسباب قد يكون مرجعها صعوبة المنهج أو عدم ملاءمته ، أو عدم مماسبة طريقة التدريس ، وليس بسبب قصور أو خلل فى التلميذ ذاته ، أصبح أمراً عادياً ، ومن ثم فإن المعلم العادى يجب أن يكون على درجة من المرونة والوعى بما يجعله يسمح لجميع التلاميذ أن يفيدوا منه ومن المقرر الدراسى وفقاً لاحتياجاتهم التعليمية ، وطرقهم وسرعاتهم ومستوياتهم الخاصة.

من زاوية أخرى فإنه إذا كان بالإمكان تقسيم التلاميذ غير العاديين إلى فئات وجماعات تبعاً لما بين أفرادها من خصائص مشتركة من حيث نوع الانحراف ودرجة شدته – كالصم وضعاف السمع مثلاً – فإن كل فئة – كما يشير فتحى عبد الرحيم وحليم بشاى (١٩٨٠ ، ٣٩٠) لا تشكل جماعة متجانسة تماماً فى خصائصها فالأطفال الصم مثلاً لا يتعلمون جميعاً بمعدل واحد ، وقد يصنف طفل ما على أنه مصاب بالشلل المخى ويكون متخلفاً عقلياً أيضاً ، وفى الوقت ذاته نجد طفلاً آخر مصاباً بالشلل المخى قادر على الأداء العادى فى التعلم المدرسى.

وقد يتفق طفلان من حيث نوع الإعاقة ودرجتها ، إلا أن ما يترتب على هذه الإعاقة من آثار بالنسبة لأحدهما قد يختلف عن الآخر وذلك تبعاً لمتغيرات عديدة كتوقيت اكتشاف الإعاقة ، والبيئة التى يعيش فيها ، واتجاهات أسرته نحو الإعاقة ، والخبرات التى تعرض لها ، ومدى خلوه من الإعاقات

الأخرى ، ويؤثر ذلك كله على مستوى توافقه النفسي واستعداداته واعتباره لذاته ، ولعل مما يدعم ذلك أن معظم الأطفال المعوقين لديهم مشكلات تختلف من واحد إلى آخر وربما يضعف حصرها في مشكلة واحدة ، لذا فإن الوقوف على الفروق داخل الطفل ذاته وأثر الإعاقة على جوانب شخصيته – كحالة فردية – يعد عاملاً له قيمته في تصميم وتنفيذ الخطط والبرامج التدريبية والتعليمية الملائمة لحالته.

ويستلزم ذلك كله ضرورة تفريد Individualization التعليم تبعاً لحالة الطفل واحتياجاته الخاصة بناءً على التقييم الدقيق المستمر وباستخدام الوسائل اللازمة لذلك ، ففي مجال الإعاقة السمعية قد يعاني طفلان مثلاً من فقدان السمع بدرجة بسيطة ، إلا أن أحدهما يحتاج بدرجة أكبر من الآخر إلى علاج بعض عيوب النطق والكلام أو لتنمية مهارات الاستماع وكيفية التمييز بين الأصوات.

ويذكر (ولفريد برينان W. Brennan) (١٩٩٠ ، ١٧٣-١٧٧) أن التدريس المفرد Individualized Teaching ليس معناه تخصيص منهج منفصل أو مدرسي مستقل لكل تلميذ ، وإنما يعني وضع الطالب في مواقف تدريبية وتعليمية ملائمة لاحتياجاته التعليمية الفردية ، وطبقاً لذلك قد يتعلم التلميذ في بعض الأحيان بنفسه وبطريقته الخاصة ، وفي أحيان أخرى قد يتعلم ضمن مجموعة من التلاميذ ، كما يستلزم الأمر تنويع المعلم أساليبه ، ولغته ، وأسئلته، ووسائله بما يتفق والاتجاهات التعليمية، وكذلك درجة الفهم، والدافعية والمدى الواسع من الاستعدادات التعليمية والاحتياجات الخاصة لدى الطلاب.

كما يسوق (برينان) المبادئ التالية لتفريد مكونات المنهج والتدريس المفرد :

أ – التبديل فى المعدل بما يساعد التلميذ على الانتقال ضمن أهداف المنهج العام أو المنهج الخاص.

ب– تجزئة أهداف المنهج إلى خطوات أصغر لمساعدة التلاميذ فى التغلب على ما يواجهونه من صعوبات.

ج – التغيير فى محتوى المنهج والخبرات التعليمية للتغلب على الصعوبات أو المحافظة على التقدم فى تحسين الدافعية.

د – تطوير برنامج عام للصف أو الفصل الدراسى يتم من خلاله تنظيم الأهداف الفرعية والموضوعات التى تسمح بالفردية.

هـ– التأكيد على المواد التعليمية بشكل كاف ومتلائم مع الفروق بين مجموعة التلاميذ.

و – وضع الاحتياجات الفردية فى الاعتبار أثناء التدريس ، وليس الصف أو الفصل الدراسى بشكل عام.

ز – تقديم المهمات التعليمية بشكل فردى وكذلك معدل التعلم وكمية الإعادة وتصحيح المواد والمهمات.

ح – السماح لكل طالب بالتعلم بحسب سرعته الخاصة.

ط – الاحتفاظ بسجلات فردية دقيقة لعملية التعلم.

ى – تشجيع تعلم الطلاب عن طريق التوجيه الذاتى.

ك – تطوير معايير وإجراءات تمكن التلاميذ من الحكم على عملهم.

ويؤكد جيتسكل وهورويتز (١٩٧٠ ، ٣٥٢) بالنسبة لمجال تعليم الفنون – أن كل تلميذ فى حجرة الدراسة سواء أكان عادياً أم معوقاً أم موهوباً سوف يحتاج إلى معالجة فردية فى التدريس ، وإذا كان معلم الفن يعمل فى

فصل كله من بطيئى التعلم فإن المبدأ ذاته يجب أن يطبق ، حيث لن يستجيب طفلان بطريقة واحدة ، ومن هنا يتحتم أن يعد لكل طفل برنامجاً تربوياً على أسس فردية ، يتناسب مع أحتياجاته واستعداداته الخاصة.

٤- المشاركة الجماعية :

بالإضافة إلى ضرورة مراعاة الفروق الفردية ، والاهتمام بنمو المعوق وشخصيته كفرد أو كحالة مستقلة ، وتفريد التعليم تبعاً لمتطلبات نموه واحتياجاته التربوية والنفسية الخاصة ، فإن البرنامج التعليمى وما يتضمنه من نشاطات أكاديمية وغير أكاديمية وتأهيلية مهنية يجب أن يكفل فى جانب منه الاهتمام بنمو المعوق كعضو فى جماعة يدرك التزاماته وواجباته إزاءها ، كما يسعى إلى الحصول على حقوقه سواءً بسواء.

إن النشاطات الجماعية التى يشارك فى ممارستها أكثر من فرد واحد كفريق يوزعون الأدوار فيما بينهم ، ويدركون مسئولياتهم المشتركة من خلالها، تكفل لهم فرصاً واسعة للتمرس على التعبير والأخذ والعطاء ، وتبادل الرأى ، والتعاون والإقدام ، والامتثال لصالح الجماعة ، فضلاً عن أنها تهيئ الفرصة لظهور بعض المواقف والمشكلات التى ربما لا تظهر من خلال الأعمال والخبرات الفردية ، وتحثهم على مواجهة هذه المشكلات.

وتبدو قيمة الأنشطة الجماعية الفنية – كمثال – بالنسبة للمعوقين ليس فيما يتمخض عن هذه الأنشطة من نواتج فنية – كصورة أو رسم ما – وإنما فيما تتضمنه وتكفله من علاقات متبادلة ، وتفاعلات بين أعضاء الجماعة أثناء ممارستها. لا سيما بالنسبة لأولئك الأطفال الذين يعانون من العزلة والانسحاب، وسوء التوافق والعدوانية ، والانسحاب والتمركز حول الذات ، أو الذين يخشى أن تترتب أمثال هذه المظاهر على إعاقتهم.

ويقع العبء الأكبر على معلم الفن فـي اسـتغلال مـا تكفلـه تلـك المشروعات والأعمال الفنية الجماعية من علاقـات وتفـاعلات وتوجيههـا لمساعدة أعضاء الجماعة الفنية على تحقيق المزيـد مـن الانـدماج والنمـو الاجتماعى ، وفى تنمية مهاراتهم الاجتماعية ، وتعديل سلوكهم المضاد لقـيم المجتمع والمعايير الاجتماعية بما يتناسب مع هذه المعايير ، وذلك لمـا لهـذا الجانب من أهمية فائقة فى مساعدتهم على تحقيق التوافق الاجتماعى.

استراتيجيات التربية الخاصة ونظمها :

يحكم مستويات وبرامج الرعاية التربوية والتعليمية – للمعوقين خاصة – استراتيجيتان أو نظامان أساسيان هما : النظام العزلى والنظام الإدمـاجى نتناولهما فيما يلى بشئ من الإيضاح :

أولاً : النظام العزلى :

ويعنى عزل الأطفال المعوقين فى ملاجئ أو مؤسـسات أو مـدارس خاصة بهم بعيداً عن العاديين أو عامة التلاميذ ، وتمتد جذور هذا النظام إلـى المجتمعات البدائية القديمة والإغريقية والرومانية التى نادت بـالتخلص مـن (المعوقين وذوى العاهات) على أساس أنهم عالة وعبئاً ثقيلاً على المجتمـع ، فقد دعا (أفلاطون) إلى نبذ المعوقين عقلياً وطردهم أو نفيهم إلى خارج البلاد، وحرمانهم من الحقوق والواجبات المتاحة لبقيـة المـواطنين ، كمـا نـادى (رسطو) بأن الصم غير قادرين على التعلم لعدم مقدرتهم على الكلام وعلـى فهم ما يدور حولهم.

وكان يطلق على المعوقين مسميات مهينـة كـالحمقى والمـشوهين وأولاد الشياطين والمخبولين ، كما كانوا يتعرضـون لأشـكال شـتى مـن سوء المعاملة والاضطهاد وصلت إلـى حـد القتـل وحرمـانهم مـن حـق

الحياة ، مثلما جرى فى أسبرطة وأثينا وروما ، فقد كان الأسبرطيون – مثلاً – يلقون بالمتخلفين عقلياً فى نهر (أورتاس) ، ولم يسلم المعوقين من استخدام العنف والتعذيب البدنى كالحرق والنار ، مثلما حدث فى عصر النهضة مع المتخلفين عقلياً والمرضى النفسيين والعقليين بقصد طرد الأرواح الشريرة أو الشياطين التى كان يظن أنها مستهم أو لبست أبدانهم ، ولاقى المعوقين النبذ والإبعاد والحبس فى المستعمرات بعيداً عن العاديين بما لا يسمح لهم بحياة طبيعية وسط الناس بدعوى حماية المجتمع من شرورهم وأخطارهم.

وجاءت الديانة المسيحية لتكفل للمعوقين الحماية والرعاية رحمة بهم ، فأنشئت الملاجئ لإيوائهم وإشباع احتياجاتهم الأساسية من المأكل والمشرب والملبس ، ومع ذلك فقد ظلت النظرة السائدة للإعاقة متمثلة فى أنها عبارة عن (تقهقر فكرى تضعف فيها الروح وتسيطر عليها المادة ، كما ظلت الأفكار العملية عن المعوقين مبنية على الاضطهاد ، فقد أوضح الطبيب الفرنسى (مورال) فى كتاباته ومحاضراته سنة ١٨٤٠م أن الإعاقة العقلية وراثية تزداد جيلاً بعد جيل حتى تصبح العائلة الواحدة مكونة من مجرمين ومعتوهين ، وادعى الطبيب الإنجليزى (لكندون داون) مكتشف المنغولية Mongolism أو ما يطلق عليه (عرض داون) Down's Syndrome ١٨٦٦م – إحدى الصور الإكلينيكية للتخلف العقلى – أن الجنس الأبيض يتفوق على كل الأجناس وفى جميع النواحى ، فإذا ما ولد الإنسان الأبيض متخلفاً من النمط المنغولى فإن ذلك يعد تقهقراً إلى جنس بدائى.

كما جاءت الشريعة الإسلامية السمحاء لترسخ أيضاً مبادئ المساواة والتكافل والاحترام وتكافؤ الفرص بين الأفراد وحق كل منهم فى الحياة ، والمشاركة فى تحمل المسئولية وصنع الحضارة بحسب استعداداته ، وبصرف

النظر عن أى دواع تمييزية راجعة للإعاقة أم الأصل العرقى أم اللون أم نوع الجنس ، أم المستوى الاقتصادى أم غيرها.

وليس أدل على ذلك من عتاب الله سبحانه وتعالى فى مطلع سورة عبس لنبيه محمد – صلى الله عليه وسلم – عندما أقبل عليه الصحابى الجليل عبد الله بن أم مكتوم – وكان أعمى – يسأله فى بعض أمور دينه أثناء انشغال النبى صلى الله عليه وسلم بدعوة بعض عظماء قريش وأشرافهم للإسلام ، فكرة أن يقطع كلامه مخافة أن ينصرف أشراف قريش عن الدخول فى الإسلام ، وأعرض عن السائل الأعمى ، فنزلت الآيات : "**عبس وتولى (١) أن جاءه الأعمى (٢) وما يدريك لعله يزكى (٣) أو يذكر فتنفعه الذكرى (٤) أما من استغنى (٥) فأنت له تصدى (٦) وما عليك ألا يزكى (٧) وأما من جاءك يسعى (٨) وهو يخشى (٩) فأنت عنه تلهى (١٠) كلا إنها تذكرة (١١)**" (سورة عبس ، الآيات ١-١١) وتنطوى هذه الآيات على المساواة بين الناس وعلى التذكير بما يمكن أن يتفجر فى نفس هذا الأعمى من قوى روحية هائلة عندما نعنى به ونهتم بأمره ، كما حض الإسلام على احترام الناس لبعضهم البعض ، ونهى عن الكبرياء وازدراء فئة لفئة أخرى لقوله سبحانه وتعالى : " **يا أيها الذين آمنوا لا يسخر قوم من قوم عسى أن يكونوا خيراً منهم ، ولا نساء من نساء عسى أن يكن خيراً منهن ، ولا تلمزوا أنفسكم ولاتنابزوا بالألقاب** " (سورة الحجرات : الآية ١١).

وكانت الإعاقات المختلفة فى عصر ازدهار الحضارة الإسلامية تعد أمراضاً تستلزم العلاج والتأهيل كما اعتمد علماء المسلمين وأطباؤهم – مثل الكندى والرازى وبن سينا – فى تناولها ومعالجتها على التجربة والتحليل ، واستبعدوا أن يكون للشياطين دخل فى حدوثها ، وقد أسس الوليد بن عبد الملك سنة ٨٨هـ – ٧٠٧م أول

معهد للمتخلفين عقلياً ، ثم أسس بيمارستان بغداد سنة ١٣٧هـ – ٧٥٦م الذى خصص لعلاج الأمراض العقلية.

وبدأت إرهاصات الاهتمام الخاص بتعليم المعوقين وتدريبهم فى مؤسسات ومدارس خاصة فى أوربا وأمريكا منذ أواخر القرن الثامن عشر لا سيما مع بزوغ أفكار المصلحين السياسيين والاجتماعيين فى أوربا ، والمناداة بضرورة اعتراف المجتمعات بحقوق المعوقين فى الحياة والاهتمام اللازم والرعاية الواجبة ، ونتيجة لجهود مجموعة من الأطباء والمربين كانوا بمثابة الرواد الأوائل للتربية الخاصة.

وقد بدأ ظهور هذه المؤسسات والمدارس أولاً بالنسبة للصم ثم تبعتها مؤسسات ومدارس أخرى للمكفوفين ثم للمتخلفين عقلياً ، حيث أنشأ (ديليبيه) مؤسسة تعليمية للصم فى باريس عنى فيها باستخدام لغة الإشارة فى تعليمهم ، وتحولت هذه المؤسسة إلى مدرسة حكومية عام ١٧٩١ ، كما أسس (صمويل هانيك) ١٨٨٩م أول مدرسة للصم فى ألمانيا ، وأنشأ (توماس بزايد وودز) أول مؤسسة تعليمية للصم فى بريطانيا ١٧٦٠م بمدينة أنبره واستخدم فيها طريقة قراءة الشفاه مع تلاميذه.

وأسس (توماس هويكنز جالوديت) أول مدرسة لتعليم الصم ١٨١٧م بمدينة هارتفورد بعد عودته من فرنسا وإثر دراسته للنظم الأوربية فى تعليم المعوقين سمعياً.

وكان كل من (جون بابل بونيه) و (جاكوب رودريجوس بريـر) قد وضعا منذ القرن السابع عشر الميلادى اللبنة الأولى فى تعليم الصم ، حيث قام الأول بتأليف كتابه الشهير (اختزال الحروف وفن تعليم الصم الكلام) ، كما

قام الثانى بوضع قاموس لغة الإشارة ، وابتكاء طريقة قراءة الشفاة لتعليم الصم.

كما أنشئت أول مدرسة لتعليم المكفوفين بباريس عام ١٧٨٥م وفى الولايات المتحدة الأمريكية كان لجهود الطبيب والمربى (صامويل جريدلى هوى) (١٨٠١-١٨٧٦م) أكبر الأثر فى إنشاء مدرسة (بيركنز) للمكفوفين بمدينة واترتاون بولاية ماساشوستس.

ويرجع الفضل إلى الفرنسى (لأويس برايل) فى اختراع الطريقة التى ما زالت تحمل اسمه حتى الآن فى تعليم المكفوفين منذ عام ١٨٣٤م وتعد من أكثر نظم القراءة والكتابة استعمالاً من قبل المكفوفين فى جميع أرجاء العالم، حيث تمت ترجمتها إلى لغات عديدة ، وقد طور (برايل) – الذى أصيب بفقد بصره فى السنة الثالثة من عمره – هذه الطريقة بناءً على الفكرة التى حاول الضابط الفرنسى (باربيير) من خلالها قراءة الرسائل والإشارات فى ظلام الليل مستخدماً مجموعة من الحروف البارزة التى يمكن قراءتها باللمس عن طريق الأنامل.

أما فى مجال التخلف العقلى فقد قام الطبيب الفرنسى (جين مارك ايتارد) (١٧٧٥-١٨٣٨) فى مطلع القرن التاسع عشر بوضع برنامج لمدة خمس سنوات لرعاية وتعليم طفل متخلف عقلياً أسماه (فيكتور) ، وكان أحد الصيادين قد عثر عليه بغابة افيرون بفرنسا وسط الحيوانات ، وأطلق عليه الطفل المتوحش ، ومع أن (إيتارد) قد فشل فى تعليم هذا الطفل الكلام والاندماج الاجتماعى رغم استمراره فى مؤسسة داخلية حتى توفى فى سن الأربعين ، إلا أن هذه التجربة كان لها أكبر الأثر فى أن يتابع تلميذه (إدوار سيجان) (١٨١٢-١٨٨٠) جهوده بإنشاء أول مؤسسة لرعاية المتخلفين عقلياً

وتعليمهم بباريس ١٩٣٨م ، ثم في ولاية ماسوشستس بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٨٥٠ بعد هجرته إليها عام ١٨٤٨ ، كما قام (جاكوب جيجنبول) بإنشاء أول مؤسسة لعلاج المتخلفين عقلياً وتعليمهم في إينبرج وأوائل القرن التاسع شعر.

وتواصلت من بعد ذلك جهود الطبيبة (ماريا منستورى) (١٨٧٠-١٩٠٥) فى إيطاليا و (دكروليه) فى بلجيكا ، و(ألفريد بينيه) فى فرنسا حيث قام بوضع أول اختبار للذكاء عام ١٩٠٥ بتكليف من السلطات الفرنسية لاستخدامه فى قياس الذكاء ، وعزل الأطفال المتخلفين عقلياً عن الأطفال العاديين بالمدارس الحكومية ، وقد تمخضت هذه الجهود لأولئك الرواد الأوائل فى ميدان التربية الخاصة عن إعداد مجموعة من الطرق والبرامج الخاصة بتعليم المتخلفين عقلياً وتدريبهم ، قائمة على تفريد التعليم ، واستشارة حواس الطفل وتدريبها ، وتسلسل المهارات وتدرجها ، وتعديل بيئة التعلم وإثرائها ، والتأكيد على إكساب الوظائف الاستقلالية ومهارات الحياة اليومية للطفل.

وقد ظل الاهتمام حتى منتصف القرن العشرين تقريباً مركزاً على تجميع الأطفال المعوقين طبقاً لفئاتهم المختلفة ، وعزلهم فى مدارس ومؤسسات مستقلة خاصة بعيداً عن مدارس الأطفال العاديين ، وتعليمهم وفقاً لأمناهج خاصة بهم حتى يتسنى مواجهة مشكلاتهم واحتياجاتهم عن طريق معلمين ومدربين متخصصين ، وحتى يمكن تفادى الصعوبات والمشكلات التى يمكن أن تنجم عن وضعهم مع العاديين فى مدارس واحدة.

وهكذا قامت فكرة عزل المعوقين وإقصائهم فى مستعمرات بعيداً عن الحياة العادية دون رعاية فى بادئ الأمر مقترنة بازدرائهم ونبذهم ، وتجنيب المجتمع شرورهم على حد الزعم الذى كان سائداً حينذاك ، ثم اقترن العزل

بعد ذلك بدوافع الإحسان إليهم والرحمه بهم والشفقة عليهم باعتبارهم من الضعاف والمعوزين ، ومن ثم ضرورة تأمين حاجاتهم الأساسية ، ثم بدأ إنشاء المدارس والمؤسسات الخاصة بكل فئة من المعوقين كفالة لحقوق أفرادها فى التعليم والتدريب من جانب ، وعلى أساس أنهم مختلفون عن العاديين ويعانون القصور والعجز من جانب آخر ، لذا فقد رؤى أن وضعهم فى محيط تعليمى خاص بهم ويلائم حالاتهم ، ويقلل من أثر قصورهم وعجزهم على تعلمهم سوف يكون أفضل بالنسبة لنموهم وتوافقهم ، واعتقاداً بأن فصل المعوقين عن العاديين فى مدارس خاصة بهم سوف يقلل من إبراز مظاهر قصورهم ، ومن ثم يحد من تعريضهم لمشاعر الاستنكار والنبذ من قبل العاديين ، وما يترتب على ذلك من شعورهم بالدونية ، وآثار سلبية على مفاهيمهم عن ذواتهم.

محبذات النظام :

إضافة إلى ما سبق ذكره ، يسوق محبذو سياسة الرعاية العزلية لذوى الاحتياجات الخاصة مبررات أخرى منها ما يلى :

١- أنه من اليسير تطبيق النظام الإدماجى لذوى الاحتياجات الخاصة مع العاديين فى المدارس العادية بالنسبة لذوى الإعاقات البسيطة أو المتوسطة – كالتخلف العقلى البسيط والاضطرابات الانفعالية الخفيفة وصعوبات التعلم مع توفير المساعدات والخدمات الخاصة اللازمة لهم كما سوف يتبين فى الصفحات التالية – إلا أن نظام الرعاية العزلية سواء فى فصول خاصة داخل المدارس العادية ، أم فى مدارس مستقلة قد يكون شيئاً محتماً لا مفر منه بالنسبة لذوى الإعاقات الشديدة والمتعددة ممن يعانون صعوبات حادة يتعذر معها توفير فرص رعايتهم وإشباع احتياجاتهم التربوية والتعليمية فى نطاق المدارس العادية.

٢- إن بعض المجتمعات – خاصة النامية والمتخلفة – تعانى من ظروف اقتصادية كالفقر ، مما لا يمكنها من تهيئة المدارس العادية وتنظيمها ، وتوفير التجهيزات المادية والفنية ، ،الكفاءات والكوادر البشرية المدربة اللازمة لتربية وتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة بدمجهم مع العاديين داخل هذه المدارس.

٣- **صعوبة تجاهل الاتجاهات الاجتماعية السلبية السائدة فى المجتمع نحو المعوقين ، والتى تؤثر بدورها على برامج الرعاية التربوية والتعليمية لهم، وتعد هذه الاتجاهات من معوقات تعميم النظام الإدماجى للمعوقين مع التلاميذ العاديين، حيث يقتضى هذا النظام فى جوهره تقبلاً غير مشروط لجميع التلاميذ بغض النظر عن إعاقاتهم، وقد يضاعف من صعوبة مقاومة تلك الاتجاهات السلبية تفشى ظاهرة الأمية وتدنى المستوى التعليمى والثقافى لأفراد المجتمع ، وقصور الخدمات التوجيهية والإرشادية الأسرية عامة، وكذلك بالنسبة لأسر ذوى الاحتياجات الخاصة.**

ثانياً : النظام الإدماجى :

تبين مما سبق كيف تطورت حركة رعاية المعوقين وتربيتهم من طور التجاهل والإهمال ، إلى طور الرعاية الإنسانية ، ثم إلى عظلهم فى مراكز إيوائية ومؤسسات ومدارس داخلية أو نهارية خاصة مغلقة عليهم ، وقد ظل نظام الرعاية العزلية سائداً حتى منتصف القرن العشرين تقريباً إلى أن بدأ المتخصصون فى إثارة العديد من الانتقادات للآثار السلبية المترتبة على هذا النظام (Dunn, 1968, 16; Lilly, 1970, 6; Iano, 1982, 170) ، وتبنى استراتيجيات واتجاهات جديدة أكثر إيجابية تقوم على ضرورة تحرير

المعوقين من أسر المؤسسات الخاصة التى تعزلهم عن الحياة الاجتماعية Deinstitutionalization ، وأن يتاح لهم من فرص الحياة اليومية وظروفها العادية ما يتاح لأقرانهم العاديين من أفراد المجتمع ، بحيث يشاركوا فى نشاطات الحياة الطبيعية بأقصى ما تسمح به استعداداتهم وإمكاناتهم وهو ما يعرف بالتطبيع نحو العادية Normalization ، وأن يعيشوا فى أوضاع بيئية تتسم بأقل قدر ممكن من القيود الاجتماعية والنفسية والأكاديمية Least restrictive environment ليستخدموا ويستثمروا كل إمكاناتهم وطاقاتهم دون وجود عوائق تحد من نمو واستثمار تلك الإمكانات والطاقات إلى أقصى ما يمكنها بلوغه والوصول إليه.

وطرح الباحثون أساليب ونظم رعاية بديلة تكفل تقديم الرعاية التربوية والتعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة فى نطاق البيئة التعليمية العادية أو المجرى التعليمى المعتاد بإدماجهم فى مدارس العاديين قدر الإمكان ولأطول وقت ممكن Mainstreaming مع اتخاذ الترتيبات والتدابير اللازمة لإمدادهم بالمساعدات التربوية أو الإضافية التى تناسب احتياجاتهم الخاصة ، وكذلك لتحقيق أقصى استفادة ممكنة من البرامج التعليمية سواء بصورتها العادية أم بعد تعديلها.

ويتخذ إدماج ذوى الاحتياجات الخاصة فى مدارس العاديين صوراً وأشكالاً شتى من بينها ما يلى :

١- **الدمج الكلى :** بوضع ذوى الاحتياجات الخاصة فى فصول العاديين طوال الوقت ، على أن يتلقى معلم الفصل العادى المساعدة الأكاديمية اللازمة من معلمين أخصائيين استشاريين أو زائرين يفدون إلى المدارس عدة مرات أسبوعياً لتمكينه من مقابلة الاحتياجات التعليمية الخاصة

للتلاميذ. ويحبذ الدمج الكلى بالنسبة لذوى الإعاقات البسيطة أو الخفيفة كضعاف السمع والإبصار ، والمتخلفين عقلياً بدرجة بسيطة ، ويفى هذا الشكل من الدمج بكل من الاحتياجات التعليمية الأكاديمية والنفسية والاجتماعية لذوى الاحتياجات الخاصة بحيث يكفل الحصول على الخدمات اللازمة وسط أقرانهم العاديين.

٢- **الدمج الجزئى :** بوضع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع العاديين لفترة معينة من الوقت يومياً ، بحيث ينفصلون بعد هذه الفترة عنهم فى فصل مستقل أو عدة فصول خاصة لتلقى مساعدات تعليمية متخصصة لإشباع احتياجاتهم الأكاديمية الخاصة على يد معلمين أخصائيين سواء فى مواد دراسية معينة أو فى موضوعات محددة وذلك عن طريق التعليم الفردى أو داخل غرفة المصادر داخل المدرسة ذاتها.

٣- **الدمج المكانى** Locational **والاجتماعى** Social : حيث يتم تجميع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة المتماثلة من حيث نوع الإعاقة فى فصول دراسية خاصة داخل نطاق المدارس العادية ، بحيث يدرسون فيها وفقاً لبرامج دراسية خاصة تناسب احتياجاتهم طوال الوقت ، وتقتصر مشاركاتهم مع أقرانهم العاديين على الاحتكاك والتفاعل خلال أوقات الراحة ، وفى الأنشطة الاجتماعية المدرسية والرياضية والفنية والرحلات ، ويتسم هذا الشكل من الدمج على الأقل بتقليل البعد المادى بين ذوى الاحتياجات الخاصة والعاديين ، وتلبية الاحتياجات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعى بينهم.

٤- أن يتلقى ذوو الاحتياجات الخاصة تعليمهم لبعض الوقت على مدار ساعات أو عدة أيام متصلة – فى مدارس خاصة بهم ، ويسمح لهم بقضاء بقيمة الوقت بمدارس عادية فى نطاق البيئة المحلية.

محبذات النظام الإدماجى :

من بين أهم الاعتبارات التى استند إليها الباحثون فى تبنى النظم الإدماجية فى تربية وتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة ما يلى :

١ – الآثار السلبية للنظام العزلى :

إن الرعاية العزلية للمعوقين خاصة تقوم وصمهم بمظاهر عجزهم وقصورهم ، وتتجاهل جوانب قوتهم وطاقاتهم الإيجابية الكامنة فيهم ، كما تبنى على إبراز مظاهر الاختلاف بينهم والعاديين أكثر من إبراز أوجه التشابه، ولا يخفى ما يترتب على هذه النظرة من انعكاسات سلبية سواء على الطفل ذاته أم بالنسبة لأسرته أم بالنسبة للمحيطين به ، فالطفل غالباً ما يتمثل لوصمته بالإعاقة ، والنظرة التشاؤمية لاستعداداته ومقدراته ، كما يشعر بعدم القيمة القيمة الذاتية ، مما يؤثر سلبياً على نموه النفسى والتعليمى والاجتماعى ويعوق نمو مفهوم إيجابى عن ذاته.

ويؤدى النظام العزلى إلى إشاعة الاتجاهات المجتمعية السلبية نحو المعوقين ، وإلى تعزيز الأحكام القبلية والتوقعات المتدنية عن مستوى أدائهم لدى الآخرين ، مما يزيد الفجوة والحواجز النفسية بينهم وأقرانهم العاديين.

كما أن الرعاية العزلية التى تقوم على فصل المعوق وتنشئته بمنأى عن البيئة الاجتماعية العادية ، ،بمعزل عن مجرى الحياة اليومية لأفراد المجتمع تؤثر سلبياً على توافقه الاجتماعى ، وتحول دون اكتسابه المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل مع الآخرين ، مما يتعارض مع فلسفة التعليم من حيث هو إعداد الفرد للحياة فى المجتمع.

وقد كشفت نتائج العديد من الدراسات عن أن إدماج المعوقين فى فصول العاديين ، مع إمدادهم بالخدمات الخاصة – كأساليب التعليم الفردى

وغرفة المصادر – له آثاره الإيجابية فى تحسين مستوى تحصيلهم الدراسى ومفهومهم عن ذواتهم، (Calhoun & Elliotte, 1977; Linhardt, 1980) كما يؤدى الإدماج إلى إكسابهم أنماطاً سلوكية إيجابية كالضبط الذاتى ، والتزام الهدوء ، والانتباه ، والتفاعل الاجتماعى (Gampel al, 1974; Gottieb, et al., 1975; Backbourn, 1988; Cheung, 1990).

٢- قصور الخدمات التربوية والتأهيلية والتفاوت فى توزيعها :

يؤخذ على الرعاية العزلية أنها غالباً ما تتركز فى – أو تقتصر على– مناطق معينة كالعواصم والمدن الرئيسية والمناطق ذات الكثافة السكانية والعمرانية العالية ، كما أنها لا تستوعب سوى عدد محدود من الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ، أو فئة منهم دون غيرها ، وهو ما يحول دون التوسع فى الخدمات التربوية والتأهيلية ونشرها بحيث تستوعب أكبر عدد ممكن من هؤلاء الأطفال ، ويعوق وصول تلك الخدمات إليه فى بيئاتهم المحلية.

بينما يقلل النظام الإدماجى للمعوقين فى المدارس العادية من سيادة المركزية فى تقديم الرعاية التربوية والخدمات التعليمية لهم ، ويساعد فى انتشار هذه الخدمات وتأمين وصولها إليهم فى مجتمعاتهم المحلية أو على الأقل قريباً من هذه المجتمعات.

وتشير إحصاءات اليونسكو إلى أنه تتراوح نسبة المعوقين فى أى مجتمع بين ١٠ ١٢% فإن نسبة الذين تستوعبهم المؤسسات الخاصة فى معظم بلدان العالم – عدا أمريكا وبعض دول أوربا – لا تتجاوز ٥% وهو ما يعنى أن ٩٥% منهم يفتقدون إلى الرعاية المنظمة ، كما أن قارتى أفريقيا وآسيا بهما حوالى ٨٠% من إجمالى المعوقين فى العالم ، ومع ذلك فإن نسبة من يحظون منهم بخدمات خاصة لا تتعدى ١% (عبد العزيز الشخص ،

١٩٨٧ . ١٠ – ١٩١) ، كما تبين من دراسة أجرتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عن أوضاع التربية الخاصة فى الوطن العربى (١٩٨٢ ، ١٤١) أن سبعة ملايين ونصف المليون تقريباً من المعوقين بأحد عشر بلداً عربياً فى حاجة إلى تربية وتأهيل ، بينما لا تستوعب المؤسسات الخاصة بالمعوقين فى هذه البلدان سوى ١٥٦٠ معوقاً بنسبة ٠,٤٠%. ويستدل مما سبق على أن الرعاية العزلية لذوى الاحتياجات الخاصة فى مؤسسات مستقلة ما زالت قاصرة عن الوفاء باستيعابهم وتأمين حقوقهم فى التعليم والتدريب والإعداد للحياة.

٣- ارتفاع الكلفة الاقتصادية لنظام الرعاية العزلية :

تستلزم الرعاية العزلية فى مؤسسات ومدارس خاصة لكل فئة من ذوى الاحتياجات الخاصة كلفة اقتصادية باهظة لإقامة المبانى والمرافق والتجهيزات المدرسية وصيانتها وإعداد المعلمين والأخصائيين والفنيين والموظفين الإداريين ، يؤكد ذلك ما ذهب إليه عبد الرازق عمار (١٩٨٢ ، ٩٣) من أن الكلفة الاقتصادية لتربية الطفل فى مدرسة داخلية للمكفوفين تبلغ ١٥ ضعفاً للكلفة الاقتصادية للطفل فى مدرسة عادية.

ويؤكد تقرير خبراء اليونسكو (١٩٧٩) أن النظام الإدماجى أقل كلفة من النظام العزلى فى التربية الخاصة ، فهو يحد من الحاجة إلى متخصصين على درجة عالية من الخبرة ، ويساعد الدول النامية فى تمكين عدد أوفر من الأطفال من فرص التربية والتعليم. ومن زاوية أخرى فإن النظام الإدماجى لا يقتضى سوى إدخال بعض التعديلات البسيطة فى البيئة المدرسية الطبيعية للوفاء بالاحتياجات الخاصة للأطفال المعوقين كالاستعانة بالمعلمين المستشارين والمتنقلين أو المتجولين ، وإنشاء غرف للمصادر.

٤– تأمين الحياة الطبيعية كحق من حقوق الطفل المعوق :

أكدت المواثيق الخاصة بالمنظمات الحكومية وغير الحكومية ، والإقليمية والدولية على أن المعوقين مهما تعددت وتنوعت إعاقاتهم لديهم قابليات ومقدرات وبواعث للتعلم والنمو والاندماج فى الحياة العادية للمجتمع ، كما أكدت هذه المواثيق على مبادئ العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص بين أفراد المجتمع ، وعلى أن للمعوق كافة الحقوق الأساسية التى لأقرانه العاديين ممن هم فى مثل عمره الزمنى مهما كانت وجوه الإعاقة التى لديه ، أو طبيعتها أو درجة خطورتها ، ومنها الحق فى تعليم يناسب احتياجاته الفردية ، والحق فى احترام كرامته الإنسانية وحمايته من كل استغلال أو إجراء أو معاملة فيها تجاوز أو حط من شأنه ، ومنها حقه فى النمو الطبيعى والتمتع بحياة لائقة طبيعية عادية أو أقرب ما تكون إليها ، وحقه فى اكتساب أكبر قدر من الاستقلالية ، وحقه فى الانتماء للمجتمع والاندماج الاجتماعى ، والعيش وسط أفراد أسرته ، وفى المشاركة فى الأنشطة الاجتماعية ، وعندما تكون إقامته فى مؤسسة خاصة أمراً لازماً فيجب أن تكون ظروف الحياة فى هذه المؤسسة أقرب ما تكون إلى محيط الحياة الطبيعية وظروفها المتاحة لأقرانه العاديين.

ويعد النظام الإدماجى فى تربية وتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة أكثر اتساقاً مع هذه الحقوق من النظام العزلى ، حيث يكفل للمعوقين الحياة الطبيعية مع أسرهم طوال مدة دراستهم ، كما يضمن تقديم الخدمات التعليمية لهم مع أقرانهم العاديين فى نطاق أقل قدر ممكن من التمييز بالاختلاف والقصور من جانب ، والتقييدات والمحددات البيئية التى تمنع – أو تحد – من المشاركة والتفاعل الاجتماعى مع أقرانهم العاديين وتزيد من شعورهم بالعزلة من جانب آخر.

ويتيح النظام الإدماجي لذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين الاحتكاك المباشر والتواصل بين الطرفين في بيئة اجتماعية واقعية وطبيعية من خلال المشاركة في النشاطات المختلفة داخل الفصل وخارجه ، مما يسهم في زيادة التعارف بينهما ، والفهم الأفضل من قبل كل طرف لظروف وإمكانات الطرف الآخر ، وبلورة أفكار ومفاهيم واقعية صحيحة عن جوانب قوته وضعفه ، كما يؤدي إلى تحسين اتجاهات العاديين نحو المعوقين ، وزيادة تقبلهم لهم ، والتخلص من المفاهيم المسبقة الخاطئة عنهم.

كما يتيح النظام الإدماجي للمعوقين ملاحظة سلوك أقرانهم العاديين في المواقف الأكاديمية والاجتماعية عن قرب ، وتمكينهم من محاكاتهم وتقليدهم والتعلم منهم ، وييسر لهم فرص معايشة خبرات واقعية متنوعة ، والتعامل مع مشكلات مختلفة ، ومن ثم تكوين مفاهيم أكثر واقعية عن أنفسهم ، وعن الحياة والعالم الذي يعيشون فيه.

برامج التربية الخاصة ومستويات خدماتها

لجأ بعض الباحثين إلى تقسيم برامج التربية الخاصة وخدماتها إلى مستويات متدرجة ، ويعد هرم (رينولدز) Reynolds لخدمات التربية الخاصة من أكثر النماذج المتضمنة لمستويات متعددة من البرامج والأوضاع التعليمية التي يمكن عن طريقها مواجهة الاحتياجات التعليمية الخاصة ، ووفقاً لدرجات الإعاقة أو شدة الانحراف ، ويتضمن مستويات متدرجة هرمياً تبدأ – كما سوف يتبين بعد ذلك – بذوي الانحرافات والإعاقات البسيطة الذين يمكن أن يدمجوا تماماً في المدارس والفصول العادية ، وتوكل مسئولية تربيتهم وتعليمهم كاملة للمعلم العادي ، وتنتهي هذه المستويات والبرامج بذوي الانحرافات الشديدة والإعاقات الحادة ممن تستلزم حالاتهم الرعاية العزلية

الكاملة بالمؤسسات الداخلية معظم الوقت كالمدارس والمستشفيات ، ويوكل أمر رعايتهم إلى متخصصين متمرسين على العمل المهنى معهم.

جدير بالذكر أن اختبار البرنامج الملائم بالنسبة للطفل من بين هذه البرامج يتوقف على عدة أمور من أهمها :

١- التشخيص والتقييم الشامل لحالة الطفل لتحديد نوع الانحراف ودرجة شدته ، ومن ثم مدى القصورات التى يعانى منها ، واستعداداته الأدائية الوظيفية ، وخصائصه النفسية والاجتماعية.

٢- تحديد الاحتياجات التربوية والتعليمية الخاصة للطفل ، وتحديد الأهداف الإجرائية الملائمة لإشباع هذه الاحتياجات.

٣- تقييم البرامج والبدائل المتوافرة فى نطاق البيئة المحلية والقريبة بالنسبة للطفل ، وتحديد مدى كفاءتها فى مواجهى احتياجاته من حيث مدى توفر المناهج الدراسية والمواد التعليمية المناسبة ، وملاءمة التجهيزات المدرسية والكوادر البشرية من معلمين ومدربين وأخصائيين وغير ذلك.

٤- اختيار البرنامج المناسب لإشباع احتياجات الطفل وتحقيق أقصى درجة من النمو التعليمى والنفسى والاجتماعى وفى إطار الأهداف المراد تحقيقها.

وتتدرج هذه البرامج فى المستويات التالية التى يتضمنها الشكل التالى.

١- برنامج الفصل العادى طيلة الوقت.

٢- برنامج الفصل العادى طيلة الوقت مع توفير خدمات استشارية.

٣- برنامج الفصل العادى طيلة الوقت مع مساعدة معلمين أخصائيين متنقلين.

٤- برنامج الفصل العادى مع الاستعانة بخدمات غرفة المصادر.

٥- برنامج الفصل العادى بالإضافة لفصل خاص يومياً.

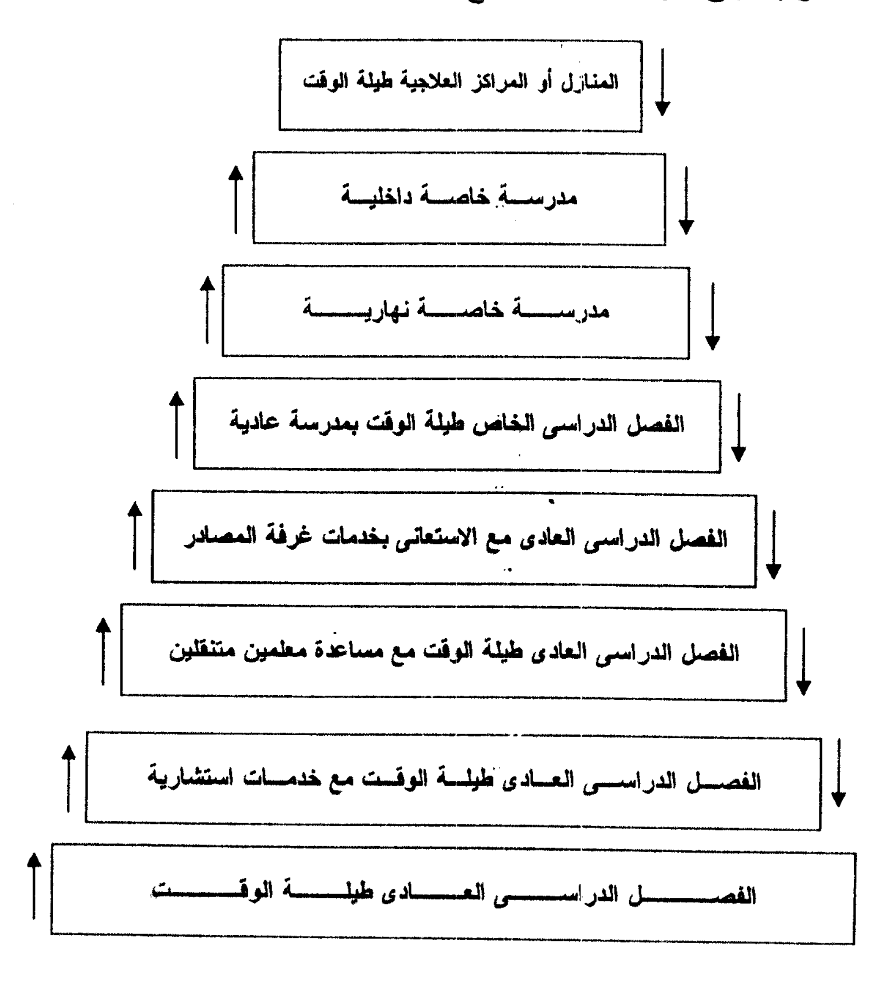
٦- برنامج الفصل الخاص طيلة الوقت داخل مدرسة عادية.

٧- برنامج المدرسة الخاصة النهارية.

٨- برنامج المدرسة الخاصة الداخلية.

٩- برنامج خاص بالمنازل أو المستشفيات والمراكز العلاجية.

وفيما يلى عرض لتلك البرامج والمستويات :



التدرج الهرمى لبرامج التربية الخاصة ومستويات خدماتها

١- برنامج الفصل العادى طيلة الوقت :

يتلقى معظم الأطفال غير العاديين الذين يعانون من إعاقات أو لـديهم مشكلات بسيطة وفقاً لهذا البرنامج خدماتهم التعليمية فـى فـصول دراسـية عادية، وتحت إشراف معلم عادى قادر على توفير بيئة ومواد تعليمية واتباع طرق تدريسية ملائمة للحاجات الفردية لهؤلاء الأطفال ، ودون حاجـة إلـى مساعدة متخصصة من مستشارين أو معلمين أخصائيين فى مجـال التربيـة الخاصة ، ويعد هذا المستوى من الخدمات أقل الأوضاع التعليمية عزلاً وتقييداً للطفل غير العادى ، حيث يكفل له أن يتعلم طوال الوقت وسط أقرانه العاديين مع الوفاء باحتياجاته الخاصة بحسب حالته.

٢- برنامج الفصل العادى طيلة الوقت مع توفير خدمات استشارية :

يتلقى الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة تعليمهم طبقاً لهذا البرنامنج فى فصول المدارس العادية مع أقرانهم العاديين ، بحيث يعد معلم الفصل العـادى مسئولاً عنهم من الناحية الأكاديمية ، مع تزويده ببعض الخدمات المتخصصة فى مجال التربية الخاصة عن طريق معلم مستشار يتولى زيـارة المـدارس العادية التى بها أطفال غير عاديين بشكل دورى لتقديم الاستشارات اللازمـة للمعلم العادى ، وتمكينه من تعديل البيئة والمواد والطرق التعليميـة المعتـادة لتصبح أكثر ملاءمة للاحتياجات الخاصة لهؤلاء الأطفال.

٣- برنامج الفصل العادى طيلة الوقت مع مساعدة متخصصين تنقلـين أو متجولين :

يقضى الأطفال غير العاديين معظم وقتهم فى الفصول الدراسية العادية ولا يتركونها سوى لفترات قصيرة يتلقـون خلالهـا خـدمات خاصـة مـن أخصائيين مدربين فى مجالات مختلفة كالإعاقة البصرية أو عيـوب النطـق

والكلام أو صعوبات التعلم وغيرها ، وينتقل هؤلاء الأخصائيون بين المدارس العادية التى بها أطفال معوقون طبقاً لجدول زمنى محدد – أو عندما تقتضى الضرورة – لمواجهة المشكلات وعلاج الصعوبات التى يعانى منها أولئك الأطفال ، ولا يمكن للمدرس العادى معالجتها ، ويستعين الأخصائيون فى ذلك بالأجهزة والمواد والأدوات والطرق الخاصة ، كما يعملون مع الأطفال فرادى أو من خلال جماعات محدودة العدد فى مكان ملائم كالمكتبة أو غرفة الأخصائى النفسى أو الاجتماعى أو غرفة خاصة معدة لهذا الغرض.

وتزداد أهمية الأخصائى الزائر أو المتنقل فى المناطق الريفية التى يكون فيها عدد الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة قليلاً لكنهم ينتشرون فى مساحة جغرافية شاسعة بحيث يصعب توفير خدمات خاصة ثابتة لهم فى مكان محدد ، كما يضمن هذا البرنامج أن يقدم أخصائى واحد خدماته لعدد كبير من الأطفال ، وإضافة إلى أنه يتناسب وأنماط معينة من الانحرافات التى لا تحتاج إلا إلى خدمات أو مواد تعليمية محدودة كعيوب النطق والفقدان الجزئى للإبصار (فتحى عبد الرحيم وحليم بشاى ، ١٩٨٠ ، ٤٣) هذا فضلاً عن أنه يضمن بقاء الطفل مع أقرانه العاديين طوال الوقت عدا الفترة التى يكون بها الأخصائى المتنقل فى زيارة المدرسة والتى قد لا تتجاوز ساعة أو اثنتين أسبوعياً. ومن أهم عيوب هذا البرنامج أن المعلم المتجول يقضى وقته فى التنقل بين المدارس ، ومن ثم قد لا يتوفر لديه الوقت الكافى لمواجهة الاحتياجات الأساسية للطفل غير العادى ، وللتعاون اللازم مع مدرس الفصل وإدارة المدرسة وأسرة الطفل.

٤ – برنامج الفصل الدراسى العادى مع الاستعانة بخدمات غرفة المصادر:

ينتظم الطفل العادى طبقاً لهذا البرنامج فى فصل دراسى عادى بمدرسة عادية ، بحيث يمكن له الانتقال من الفصل العادى لفترات محددة

متفاوتة يومية أو أسبوعية – بحسب حاجته – إما منفرداً أو ضمن مجموعة إلى غرفة خاصة داخل مدرسته أو على مستوى الحى يطلق عليها غرفة المصادر Resource room يتلقى فيها تعليماً ومساعدات أكاديمية ومهارية وتوجيهية متخصصة ملائمة لإعاقته ، عن طريق معلم متخصص وذلك عندما يعجز المدرس العادى عن توفير هذه الخدمات ، أو تقديمها له ضمن نشاطات الفصل العادى.

ويشترط فى هذه الغرفة أن تكون واسعة جيدة الإضاءة والتهوية، وفى موقع مناسب بالنسبة للمدرسة بحيث يمكن للأطفال الوصول إليها بيسر وسهولة ، كما يشترط أن تكون المدرسة التى بها هذه الغرفة – فى حالة مركزيتها – فى موقع متوسط بالنسبة للحى ، لكى يسهل على الأطفال الوصول إليها من المدارس المجاورة.

كما يراعى أن تتوافر فيها التجهيزات والمواد والأدوات اللازمة للوفاء باحتياجات الأطفال المحولين إليها ومن أهمها :

أ – المقاعد والمناضد والأرفف والدواليب والسبورات والحواجز المتحركة، حيث يسهل تنظيم الأثاث وفقاً للأغراض المتعددة للنشاط والتدريب.

ب– الوسائل التعليمية البصرية واللمسية والسمعية ، والأدوات والأجهزة والمواد التعليمية ، ومنها التسجيلات الصوتية والمرئية والصور الثابتة والمتحركة ، والشرائح الفوتوغرافية وأجهزة الراديو والتليفزيون والفيديو والسينما ، والمواد المطبوعة كالكتب والنشرات والمناهج واللوحات والملصقات والنماذج وغيرها.

وتتعدد أنواع غرف المصادر فمنها ما يقوم على أساس فئوى أو تصنيفى ، وبناءً عليه تخصص غرفة مستقلة لتقديم الخدمات التربوية اللازمة

لكل فئة من الفئات الخاصة ، ويتوافق هذا النوع مع ما يطلق عليه الإعداد التصنيفى للمعلمين Categorical Teacher Education الذى يتم بمقتضاه إعداد معلم متخصص للعمل مع إحدى الفئات الخاصة دون غيرها ، ومن أنواع غرف المصادر أيضاً ما يخصص لخدمة أكثر من فئة فى وقت واحد تبعاً للاحتياجات التربوية والتعليمية المشتركة فيما بينها. وقد تخصص غرفة مصادر لأغراض علاجية معينة أو لإكساب مهارات فى مجالات محددة ، كالنطق والكلام أو العمليات الحسابية ، أو لجميع الأطفال ممن يواجهون صعوبات تعليمية أو مشكلات سلوكية بسيطة أو متوسطة.

ويتولى الإشراف على غرفة المصادر وإدارتها معلم أو أخصائى مصادر أو عدة معلمين من المتخصصين فى تربية الفئات الخاصة وتعليمهم ممن تلقوا تدريباً شاملاً على استخدام طرق وبرامج وأساليب تربوية خاصة تستخدم من قبل المدرس العادى – كطريقة برايل بالنسبة للمكفوفين ، ولغة الإشارة وقراءة الشفاه بالنسبة للصم وضعاف السمع – وكذلك على استخدام أدوات ووسائل معينة لا تتوافر فى الفصول الدراسية العادية ككتب ومواد وآلات برايل الكاتبة ، وأجهزة التسجيل الخاصة بالمكفوفين.

ومن أهم مهام معلم أو أخصائى المصادر ما يلى :

أ – ترتيب غرفة المصادر وتنظيمها وإدارتها بما يتطلبه ذلك من اختيار الأثاث والأجهزة والمواد التعليمية ، وتنظيم المقاعد وحفظ المواد والملفات وتهيئة بيئة تعليمية مواتية ، وإدخال التعديلات الملائمة عند اللزوم.

ب– تحديد مستوى الأداء والاحتياجات التربوية والتعليمية الخاصة للتلاميذ الذين يحالون من فصولهم العادية إلى غرفة المصادر وذلك باستخدام

الوسائل والأدوات اللازمة لذلك كالاختبارات والمقاييس ، والملاحظة والمقابلة الشخصية ، والإفادة من البيانات المتجمعة من الوالدين وتقارير المعلمين وأعضاء فريق التقييم الشامل.

ج – تحديد المهارات التعليمية المطلوبة والاستراتيجية التدريسية ، والأنشطة والإجراءات العلاجية المناسبة.

د – اختيار المواد والوسائل التعليمية واستخدام طرق وأساليب تدريسية تتوافق مع احتياجات التلاميذ وخصائصهم.

هـ – تعليم بعض المعلمين وتدريبهم على مهارات وأساليب التعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة داخل الفصول العادية ، وتزويدهم بالكتيبات والوسائل التعليمية اللازمة فى هذا الصدد.

و – توثيق الصلة بين المدرسة وأسر ذوى الاحتياجات الخاصة ، وزيادة استبصار الوالدين بخصائص الطفل المعوق واحتياجاته ، وبدورهما فى متابعة نموه التعليمى ، وتزويدها بالمعلومات اللازمة عن أوجه الخدمات الاجتماعية والطبية والترفيهية المتاحة له فى البيئة المحلية.

ومع أنه يمكن استخدام برنامج غرفة المصادر مع جميع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع تفاوت الفترات الزمنية التى يمضيها الأطفال بهذه الغرفة تبعاً لاختلاف أشكال انحرافهم ومدى هذه الانحرافات ، وما يترتب على ذلك من معالجات فردية أو ضمن مجموعات صغيرة داخل غرفة المصادر ، إلا أن هذا البرنامج يعد من أنسب البرامج للأطفال المتفوقين والموهوبين ، وذوى الإعاقات الخفيفة ممن يفضل وضعهم داخل الفصول العادية مع انتقالهم لغرفة المصادر لبعض الوقت كالتخلف العقلى البسيط، وبطء التعلم، وصعوبات التعلم، والمشكلات السلوكية والانفعالية البسيطة.

ويتميز برنامج غرفة المصادر عن البرامج والنظم التقليدية الأخرى كالمؤسسات والمدارس الخاصة النهارية والداخلية بأنه يتيح لذوى الاحتياجات الخاصة الدراسة مع أقرانهم العاديين بالمدارس والفصول العادية ومن ثم الاحتكاك بهم والتفاعل معهم ، وفى الوقت ذاته يوفر لهم فرصة تلقى التعليم المتخصص الملائم لنوعيات انحرافاتهم عن طريق معلم متخصص وغرفة مزودة بالتجهيزات اللازمة لإشباع احتياجاتهم الخاصة ، ومع ذلك فإن من أهم سلبيات هذا البرنامج صعوبة توفير غرف مصادر بجميع المدارس العادية مما قد يضطر الطفل غير العادى إلى الانتقال للوصول إلى مدرسة يتوفر بها برنامج غرفة مصادر فى البيئة المحلية أو قريباً منها.

٥- تعليم الطفل غير العادى فى فصل عادى بالإضافة إلى فصل خاص يومياً :

يصلح هذا البرنامج لإعاقات أكثر حدة تحتاج إلى خدمة تعليمية خاصة مستمرة ، بحيث يمكن للطفل الذى يعانى من هذه الإعاقة أن يتلقى بصورة يومية جزءاً من تعليمه مع الأطفال العاديين فى مواد دراسية وأنشطة معينة، وينتقل فى الجزء الآخر من اليوم إلى فصل خاص بالمدرسة ذاتها لدراسة بعض الموضوعات أو المواد الدراسية التى لا يمكنه - أو يصعب عليه - دراستها مع الأطفال العاديين لعدم استطاعته مسايرتهم فى ذلك ، إما لمحدودة قدراته العقلية أو لبطء معدل تعلمه مثلما هو الحال بالنسبة للمتخلفين عقلياً القابلين للتعلم.

٦- تعليم الطفل غير العادى فى فصل خاص بمدرسة عادية طيلةالوقت

فى بعض الحالات التى تبلغ فيها درجة التباعد بين أداء الطفل العادى وغير العادى حداً كبيراً تكون الفصول الخاصة أمراً لا مفر منه ، كما هو

الحال بالنسبة للصم والمتخلفين عقلياً بدرجة شديدة ، حيث يستلزم الأمـــر أن يقضى أمثال هؤلاء الأطفال – من كل فئة متجانسة – كل يومهم الدراسى فى فصول خاصة داخل المدرسة العادية ليتعلموا وفق برامج خاصة أعدت لهـــم تحت إشراف معلم متخصص. ويعد هذا البرنامج أكثر تقييـــداً للطفـــل غيـــر العادى من البرامج سالفة الذكر ، إلا أن الفروق فيه مازالت متاحة للاحتكـــاك والتفاعل فيما بينه وأقرانه العاديين الذين يتلقون تعليمهم فى المدرسة نفـــسها خلال فترات الراحة وأثناء ممارسة النشاطات المدرسية غير الأكاديمية ، ومن أهم ما يؤخذ على هذا البرنامج أنه يؤدى إلى إظهار اخـــتلاف الطفـــل غيـــر العادى والتركيز على انحرافه عن بقية الأطفال العاديين داخل المدرسة مما قد يؤدى إلى آثار سلبية لا سيما بالنسبة للأطفال المعوقين.

٧- تعليم الطفل غير العادى فى مدرسة خاصة نهارية
Special School

خلال هذا البرنامج يتلقى الطفل غير العادى تعليمة وتدريبه فى مدرسة خاصة مستقلة عن مدارس العاديين، وغالباً ما تكـــون هـــذه المدرســـة ذات تجهيزات وبرامج تعليمية وتدريبية تختلف بـــاختلاف نوعيـــة الانحـــراف أو الإعاقة التى يعانى منها الأطفال الذين يستفيدون من خدماتها. فهناك مـــدارس خاصة بالصم وأخـــرى بـــالمتخلفين عقليـــاً وأخـــرى بـــالمكفوفين وأخـــرى بالمضطربين سلوكياً ، هذا يعنى أن تلك التجهيزات والبرامج يـــتم تنظيمهـــا وإدارتها بما يفى باحتياجات كل فئة ومن ثم فإن هذه المدارس تختلـــف عـــن مدارس العاديين فمن أهم ما تشتمل عليه إلى جانب البرامج والمواد والأجهزة بعض الخدمات الخاصة الأخرى كالعلاج الطبيعى وورش التدريب المهنـــى ، كما صمم هذا البرنامج بحيث يقضى الأطفال غير العاديين يومهم فـــى هـــذه المدارس ويعودون إلى بيوتهم فى نهايته.

٨- إقامة الطفل غير العادى فى مدرسة داخلية :

يعد هذا البرنامج - حيث يقيم الطفل غير العادى فى مدرسة داخلية - وما يليه من برامج من أكثر الأوضاع التعليمية عزلاً للطفل عن بيئته الطبيعية العادية ، كما أنه غالباً ما يزيد من وطأة شعور الطفل بإعاقته ويؤكد عليها ، إلا أنه برغم هذه المآخذ قد يعد أكثر البرامج صلاحية لبعض الحالات التى يبدو معها الوالدان غير قادرين على مواجهة متطلباتها ، إذ تستلزم رعاية مستمرة وإمكانات علاجية لا يتسنى لهما توفيرها ، وتتضمن خدمات المدرسة الداخلية كل وجوه الرعاية من مأكل وعلاج وخدمات نفسية واجتماعية وبرامج تعليمية ، ويعتبر هذا البرنامج من أكثر البرامج صلاحية بالنسبة للأطفال ذوى الإعاقات الحادة ، والمتعددة ، والذين يعانون من اضطرابات انفعالية ، والجانحين والعدوانيين ، وقد تقتضى مثل هذه الحالات عدم إقامتهم بين أعضاء أسرهم وفى البيئة الخارجية خوفاً من تفاقم حالاتهم إلى أبعد مما وصلت إليه ، ويساعدهم هذا البرنامج على زيادة استبصارهم وتنمية اعتبارهم لذواتهم ، كما تتضمن رعايتهم تعريضهم لبرامج خاصة لتعديل السلوك وإعادة تنظيمه ، وإكسابهم عادات جديدة بصورة تدريجية.

٩- تلقى الخدمات التعليمية والعلاجية فى المنازل أو المستشفيات والمراكز العلاجية :

هناك حالات إعاقة حادة أو متدهورة بدرجة شديدة تستلزم رعاية طبية واجتماعية بصورة مستمرة ولفترة طويلة ، وقد تكون متصلة ، هذه الرعاية قد تكون فى المنزل لصعوبة توفيرها فى المدرسة الداخلية ، وقد لا يتسنى تقديمها سوى فى مستشفى أو مركز علاجى متخصص ، كما تتطلب مثل هذه الحالات خدمات تعليمية لتجنب ما قد يترتب عليها من تخلف وتأخر دراسى،

وتقدم هذه الخدمات من خلال زيارات المدرسين والخبراء المتنقلين لتلك المستشفيات والمراكز لمدة محددة يومياً ، أو عن طريق فصول خاصة يعمل بها معلمون متخصصون بالمستشفيات الكبيرة.

ونظراً للتقدم التكنولوجى فقد أقيمت ببعض المدن الأمريكية اتصالات تليفونية مزدوجة بين منازل هؤلاء الأطفال والفصول الدراسية بحيث يتسنى للطفل الاستماع لما يدور داخل الفصل الدراسى والمشاركة فى المناقشات الجارية فيه. وهناك أيضاً ما يعرف بالتدريس التليفونى Teleteach ويكفل للطفل تبادل الاتصال مع معلمه وأقرانه من منزله.

العمل الفريقى المتعدد التخصصات والتربية الخاصة

سبقت الإشارة إلى أن خدمات ذوى الاحتياجات الخاصة ونظم رعايتهم ومن بينها الرعاية التربوية تقوم على برامج تكاملية شاملة ومتواصلة، وأنها عمل فريق متعدد التخصصات يعتمد فى أدائه على الروح الجماعية والتعاونية ، والتنسيق وتبادل المعلومات والخبرات ، وأن هذه البرامج تعد استثماراً وترجمة لما تسفر عنه عمليات القياس والتقييم الشامل التى يقوم بها أعضاء هذا الفريق – كل حسب تخصصه – لحالة الطفل وأبعاد نموه المختلفة من النواحى الجسمية والحركية والحاسية ، والمعرفية واللغوية والانفعالية والاجتماعية ، باستخدام الوسائل والأدوات والفنيات الملائمة ، وتحديد احتياجاته العامة – التى يشترك فيها مع غيره من الأطفال – والخاصة – التى ترتبط بحالته كفرد – ويمكن تلبيتها عن طريق هذه البرامج.

وبلغت برينان (١٩٩٠ ، ٥٢-٥٤) الانتباه إلى العلاقة المتبادلة والوثيقة بين التخصصات المختلفة ، وتأثيرها على التربية الخاصة عندما يشير إلى أن توفير معلمين أكثر تأهيلاً وبعدد يتناسب وأعداد التلاميذ ، مع مشاركة

الأسر فى تربية أطفالهم ، وتطوير الخدمات الطبية والاجتماعية والنفسية ، من شأنه أن يعمل على تحسين المنهج والتدريس ، بينما يؤثر الضعف وعدم الكفاية فى هذه النواحى بشكل عكسى على مقدرة المدرسة وعطائها ، كما أن الاتجاهات السائدة فى المجتمع نحو الأفراد غير العاديين تؤثر بدورها جزئياً على التسهيلات المتاحة لكل من المنهج الدراسى والخدمات الأخرى الطبية والاجتماعية والتأهيلية ، مثلما تسهم فى تشكيل الفلسفة التربوية للمسئولين عن تطوير المناهج للاحتياجات الخاصة.

ويؤكد (الفريد هيلى) وزميلاه (١٩٩٣ ، ٦٥-٨٢) على أنه بسبب الطبيعة المعقدة لمشكلات الأطفال المعوقين والمعرضين للخطر ، وترابط مظاهر النمو المختلفة وتداخلها فإن القرارات بشأن ما يلزم عمله مع هؤلاء الأطفال ، ومن الذى يجب أن يوكل إليه ذلك العمل ، يتحتم اتخاذها من قبل الفريق المتعدد التخصصات ككل ، كما يؤكدون على أن مثل هذه القرارات سوف تكون أكبر من مجرد مجموع أفكار الأخصائيين منفردين أو منفصلين عن بعضهم البعض ، فالآراء المشتركة تقود إلى ملاحظات أكثر دقة وملاءمة، وأن منحى الفريق المتعدد التخصصات يستند فى جوهره على فكرة مؤداها أن نتائج التفاعلات النشطة بين ذوى التخصصات المتنوعة تختلف نوعياً عن النتيجة الإجمالية لإسهامات تلك التخصصات فى حالة تقديم كل منها بمفرده أو على نحو منفصل.

كما أن تعدد التخصصات المهنية لأعضاء فريق العمل ، والطرق والفنيات التى يستخدمونها ، والجوانب التى يتناولونها من شخصية الطفل ، وتكامل المعلومات المتجمعة نتيجة لذلك كله سوف يضمن مزيداً من العمق والدقة فى وصف مشكلة الطفل ونوعية ودرجة إعاقته والصعوبات التى يعانيها ، وتحديد احتياجاته (عملية التقييم) من ناحية ، ومزيداً من الملاءمة فى

اتخاذ القرار بشأن البرنامج التربوى والعلاجى اللازم لاحتياجات الطفل وإعداده وتطبيقه وتقويم فاعليته (عملية التدخل التربوى) من ناحية أخرى وذلك على أساس أن جميع أعضاء الفريق يشاركون فيه ويتحملون معاً مسئولية تنفيذه.

من زاوية أخرى فإن نجاح برامج الرعاية المدرسية أو المؤسسية للمعوق وعمليات تأهيله النفسى والمهنى والاجتماعى لا يرتهن باستعداداته ومقدرته ، أو بإمكانات المدرسة أو المؤسسة فحسب ، وإنما يرتبط أيضاً بمستوى التمكن المهنى والمهارات الفرعية التى يتمتع بها أعضاء الفريق القائم على أمر رعايته وتأهيله ، والإسهام الفعال من قبل والديه وأسرته فى البرنامج المحدد لرعايته ، إضافة إلى القدرة على توظيف هذه المهارات والخبرات التخصصية من منظور جماعى شامل لتحقيق الغايات المشتركة للعمل الفريقى ، والأهداف النهائية المتوخاة من عمليات التدخل المهنى ككل بالنسبة للطفل.

وكثيراً ما تنشأ الصعوبات بالنسبة للعمل الفريقى نتيجة نقصان التدريب على التكامل والعمل الجماعى ، وغلبة التحيزات المهنية لكل عضو على حساب بقية التخصصات المسهمة الأخرى ، والإخلال بالالتزامات المشتركة إزاء الطفل ، وافتقاد المرونة الكافية والتفاعلات بين أعضاء الفريق وسيادة الطابع الفردى التنافسى على حساب الطابع الجماعى والتكاملى ، وعدم الموازنة بين أغراض التداخل المهنى التخصصى الضيق من ناحية ، وأغراض التنمية والتطوير الشامل والكلى لحالة الطفل من ناحية أخرى.

لذا فإن من أهم أسس نجاح العمل الفريقى أن يتفهم كل عضو فيه طبيعة دوره ، والمهام الموكولة إليه ، ، أن يعى بأدوار الآخرين

واختصاصاتهم ويقدرها ، وأن يدرك العلاقة المشتركة بين دوره واختصاصاته وأدوار واختصاصات الآخرين ، وأن تكون هناك آليات تنظيمية وإدارية داخل المدارس والمؤسسات تضمن لأعضاء الفريق المشاركة الجماعية فى اتخاذ القرارات فى مراحل التقييم والتشخيص ، وتهيئة الخدمات اللازمة ، ومتابعتها وتقييم مدى فاعليتها ، كما تكفل التنسيق والانسجام بين الأدوار الموكولة إلى كل منهم بحيث تجعل من العمل المهنى منظومة متكاملة لمصلحة الطفل ، وتحقق لهذا العمل أقصى درجة ممكنة من الإيجابية والفاعلية.

وقد دعا (كابلر) وآخرون إلى ضرورة اتباع إجراءات معينة منظمة لضمان مساهمة جميع أعضاء الفريق فى عملية اتخاذ القرار بشكل غير متحيز ، وعدم إهمال المجالات الأساسية والحيوية فى عملية التقييم ومن بين هذه الإجراءات :

إدراك المشكلة :

١- إعطاء كل عضو الفرصة لتحديد ما يفترض أن يكون مشكلة أولية.

٢- يتم رصد وتسجيل كامل الاستراتيجيات المعالجة السابقة.

٣- يتم تقويم استراتيجيات المعالجة السابقة ، وملاحظة مدى فاعليتها.

استكشاف البدائل :

١- يتم تحديد وتسجيل احتياجات التلميذكما يدركها أعضاء الفريق.

٢- يتم تحديد وتسجيل الاستراتيجيات العلاجية أو التى تساعد فى معالجة احتياجات التلميذ.

٣- يتم تقويم لكل بديل مقترح للمساعدة فى تحديد تطبيقاته الملائمة.

اختيار الحل :

١- اختيار الأنشطة التى يتم إدراكها على أنهـا الأكثـر ملاءمـة للتطبيـق الحقيقى.

٢- يتم تحديد مسئوليات معينة لكل عضو من أعضاء الفريق.

٣- تحديد الخطوات المطلوبة لتطبيق البدائل المختارة وفقاً لجـدول معـين. (لندا هارجروف وجيمس بوتيت ، ١٩٨٨ ، ٦٨).

أعضاء الفريق :

يتكون فريق العمل والتقييم مع الفئات الخاصة من عدة أعضاء هم :

- الوالدان.
- معلم التربية الخاصة.
- الأخصائى الاجتماعى.
- الشخص المعوق ذاته.
- مدير المدرسة أو المؤسسة.
- الأخصائى النفسى.
- الطبيب.

كما يتضمن الفريق أعضاء آخرين يختلفون بحسب الحاجـة وحالـة الإعاقة ، من بينهم أخصائى العلاج الفسيولوجى والطبيعى ، أخصائى الكـلام والتخاطب ، أخصائى التدريب والتأهيل المهنى ، أخصائيو قيـاس الـسمع ، والإبـصار ، ومعالجون بالعمل والفن والموسيقى وغيرهم ، وفيما يلى توصيف لأهم الواجبات والمهام الموكولة لبعض أعضاء هذا الفريق.

أولاً : الوالـدان :

تتحمل الأسرة – كلها أو بعـضها لا سـيما الوالـدان – مـسئوليات وواجبات كثيرة لمساعدة الطفل المعوق فى التغلب على كثير مـن مـشكلاته خاصة فى سنوات الطفولة المبكرة ، فعلى عاتقها تقع المسئولية الأولـى فـى

رعاية نمو الطفل ، وفيها يخبر الطفل ردود الأفعال أو الاستجابات الانفعالية الأولى إزاء مظاهر قوته وضعفه سواء بالرضا والتقبل والتفهم ، أم بالرفض والإنكار والشعور بالذنب وتناقض المشاعر ، وتحدد هذه الاستجابات إلى حد كبير طريقة معاملة الوالدين للطفل صحيحة أم خاطئة ، كما تشكل أساساً قوياً لنمو شخصية الطفل ونمط توافقه ، وشعوره بهويته الذاتية ، وتشكيله لمفهومه عن ذاته على نحو إيجابى أم سلبى ، ويعد الوالدان عنصراً مهماً داخل فريق العمل ليس باعتبارهما متلقيان للخدمات ، وإنما كمشاركان فاعلان فى تقديم هذه الخدمات لا سيما ما يتم تطبيقه منها ومتابعته وتقييمه داخل المنزل.

واجبات الوالدين ومهامهما :

١- إجراء الفحوص والاستشارات الوراثية اللازمة قبل الزواج لا سيما إذا كانا من الأقارب ، للوقاية من إنجاب أطفال معوقين بسبب الأمراض الوراثية.

٢- تأمين صحة الأم الحامل ، واتخاذ التدابير الطبية للكشف عن الأمهات الأكثر عرضة لولادة أطفال معوقين كما فى حالات التعرض للإشعاعات، والإصابة ببعض الأمراض ، كسور التغذية ، وتسمم الحمل، والحصبة الألمانية والزهرى والسكر وغيرها.

٣- إجراء التحصينات والتطعيمات المبكرة للطفل ضد الأمراض كشلل الأطفال والدرن الرئوى والحصبة وغيرها.

٤- توفير الغذاء المتكامل لضمان النمو الجسمى والعقلى للطفل.

٥- متابعة نمو الطفل وسلوكه من حيث النواحى الصحية والجسمية والحركية والحسية – البصرية والسمعية خاصة – واللغوية والانفعالية والاجتماعية، وإحالته إلى المتخصصين لدى ملاحظة أى قصور ذلك لمزيد من الفحص والتقييم.

٦- إمداد الأخصائيين بالبيانات الدقيقة الوافية اللازمة عن الطفل ، وظروفه البيئية ، بما يساعدهم على تقييم حالته وتشخيصها بدقة ، وتحديد احتياجاته الخاصة ، والبرنامج الملائم لرعايته.

٧- إتباع أساليب والديه إيجابية فى تنشئة الطفل ورعايته ، قوامها الرضا والتقبل والواقعية ، والتشجيع والمساندة ، والنظرة التفاؤلية إلى الطفل المعوق ليس على أنه فرد ناقص ، وإنما على أنه كيان متكامل يتمتع بإمكانات واستعدادات قابلة للنمو إذا ما أتيحت له الفرصة لذلك.

٨- توفير بيئة أسرية تكفل إشباع الحاجات الأساسية للطفل ، وتنمية مهاراته الحسية والحركة واللغوية ، ومهارات الاستقلالية والاعتماد على النفس بقدر استعداداته ، وكذلك اتجاهاته الاجتماعية بما يحقق تفاعله واندماجه مع الآخرين فى محيطه الأسرى والعائلى والاجتماعى.

٩- التعرف على استعدادات الطفل فى المجالات المختلفة ، وتهيئته للالتحاق بالمدرسة.

١٠- التعاون والتنسيق مع بقية الأخصائيين فى المدرسة أو المؤسسة لمتابعة حالة الطفل ، ومشاركتهم تنفيذ البرنامج المحدد لرعاية الطفل تعليمياً ومهنياً وتأهيلياً ومساعدتهم على تقويم فاعلية البرنامج.

١١- الدفاع عن حقوق الطفل فى الخدمات المختلفة وحمايتها.

ثانياً : مهام وواجبات معلم الفئات الخاصة :

١- المشاركة فى تقييم وتشخيص الحالات ، وتحديد مستوى الأداء التحصيلى الحالى لها.

٢- المشاركة فى تحديد الاحتياجات الخاصة عموماً لكل حالة مع التأكيد على الاحتياجات التربوية والأكاديمية لها.

٣- تحديد الأهداف التربوية والتعليمية لكل طفل.

٤- تحديد البرنامج التربوى والتعليمى ، والبرنامج الفردى والأنشطة الجماعية المناسبة لكل طفل.

٥- تحديد الخطة التعليمية ومستوياتها.

٦- تحديد المواد والمصادر والوسائل والأنشطة التعليمية المناسبة لحالة الطفل.

٧- تحديد أساليب التدريس وطرقه المناسبة لكل طفل.

٨- تنفيذ عملية التدريس.

٩- التقييم المستمر لأداء الطفل قبل التدريس وأثنائه وبعده ، ومتابعة التقدم والنمو التعليمى والمعرفى والمهارى والوجدانى للطفل.

١٠-استخدام طرق وأساليب تعديل السلوك المناسبة لحالة الطفل.

١١-المشاركة فى إرشاد ومعاونة المعلمين العاملين بالمدارس العادية التى يتعلم فيها أطفالاً ذوو الاحتياجات الخاصة (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٥أ ، ٧٥).

١٢-المشاركة فى التوجيه والإرشاد الأسرى ، لا سيما بالنسبة للوالدين وأولياء الأمور، فيما يتعلق بالجوانب الأكاديمية والتحصيلية للطفل ومشكلاته.

١٣-تهيئة المواقف والبرامج الترويحية ، والأنشطة الثقافية والاجتماعية، والفنية والرياضية ، والرحلات والزيارات التى من شأنها أن تعزز شعور الأطفال بالسعادة ، وتوثق صلاتهم ببيئاتهم ومجتمعهم ، وتحقق إندماجهم الاجتماعى.

١٤-التعاون مع بقية الأخصائيين فى فريق التربية الخاصة ، وتبادل المعلومات اللازمة معهم بشأن نمو الطفل ومشكلاته ، وإحالته إلى غيره من المتخصصين عند اللزوم وبما يحقق صالح الطفل.

ثالثاً : مهام وواجبات الأخصائى النفسى فى مجال التربية الخاصة :

حدد فاروق صادق (١٩٩١) واجبات الأخصائى النفسى فى مجال ذوى الاحتياجات الخاصة على النحو التالى :

١- المشاركة فى فرز الحالات Screening وذلك من خلال المسموح التى تجريها السلطات أو الدوائر التعليمية أو الصحية أو الاجتماعية بقية الكشف عن مدى انتشار نوعية أو شكل معين من أشكال الانحراف ، كالتخلف أو التفوق العقلى أو الصمم أو العم وتحديد حجم الظاهرة على مستوى شريحةو اجتماعية محددة أو على مستوى المجتمع ككل.

٢- المشاركة فى عملية التقييم والتشخيص Assessement الشامل للحالة، وذلك للتعرف على إمكاناتها وأوجه القصور فيها من الجانب النفسى ، عن طريق المقابلة ، وتطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية المقننة ، مع الاستعانة بمصادر البيانات الأخرى المتاحة من الوالدين والتقارير الطبية والاجتماعية ، بحيث يتم تحديد الخصائص السلوكية المؤثرة فى أداء الحالة إيجاباً وسلباً ، ومن ثم احتياجاتها الخاصة.

وجدير بالذكر أنه من الضرورى التزام الأخصائى النفسى بمعايير وضوابط أخلاقية ومهنية معينة فى استخدامه الاختبارات والمقاييس لعل من أهمها أن تكون تلك الاختبارات مستوفية للشروط السيكومترية اللازمة ، كالموضوعية والثبات والصدق ووجود معايير يمكن مقارنة أداء الأفراد بها ، وأن يحتفظ الأخصائى بسرية البيانات المستخلصة من هذه الاختبارات ، وألا يتم تداولها بين غير المهنيين ، أو اطلاع أحد عليها إلا بغرض الاستفادة بها لمصلحة المفحوص بنتيجتها إذا كان راشداً مستبصراً وفى حالة رغبته فى ذلك ، ومن المهم أيضاً أن ينظر إلى نتائج

الاختبارات والمقاييس كمؤشرات Indicators مبدئية على وجود الصفات المقيسة لدى الفرد ، ويتم تفسيرها فى ضوء البيانات الأخرى المتجمعة عنه ، وليس على أنها أحكاماً تصنيفية قاطعة أو نهائية أو دائمة عليه بالتخلف العقلى مثلاً أو الاضطراب وعدم الاتزان الانفعالى.

٣- المشاركة فى قرار توجيه الحالات وقبولها Admission فى المدرسة أو المؤسسة وذلك على أساس خصائص كل حالة ، ومدى استفادتها من البرنامج أو البرامج الموجودة داخل هذه المؤسسة ، ومدى استيفاء الحالة لشروط القبول بها.

٤- تصنيف الحالة وتسكينها Placement فى مستوى مناسب أو فى مجموعة مناسبة بناءً على مؤشرات واقعية عن مستوى أداء الحالة ، ومدى تجانسها مع غيرها من الحالات واحتياجاتها الخاصة ، وذلك بما يتضمن النمو والتوافق وأفضل أداء ممكن.

٥- المشاركة فى رسم البرنامج الفردى والجماعى وتنفيذه Educational programing يشارك الأخصائى النفسى الأخصائيين الآخرين فى المدرسة أو المؤسسة تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج وتخطيطه ، كما يقوم بترجمة هذه الأهداف إلى أنماط سلوكية ومفاهيم ومهارات ويشرحها للمدرس أو للمعالج ، وكذلك تحديد نوع الموقف والإمكانات والأنشطة الممكن استخدامها مع الحالة ، ومتابعتها ، ومناقشتها ، وتحديد الخطوات التالية كما هو الحال فى مؤتمر الحالة Case conference.

٦- التوجيه والإرشاد الفردى أو الجمعى Individual & Group Guidance تعد مهمة التوجيه والإرشاد النفسى لذوى الاحتياجات الخاصة من أهم واجبات الأخصائى النفسى ، حيث يعانى أفراد هذه

الفئات عديداً من المشكلات اليومية الحياتيـة أو الأسـرية أو التوافقيـة الدراسية والاجتماعية ، كالانسحاب والاضـطراب الانفعـالى والقلـق والصراع والتناقض الوجدانى والعدوان وغيرها ، وهو ما يستلزم تدخل الأخصائى النفسى بجمع البيانات عن كل حالة ، واستخدام طريقة العلاج المناسبة لمساعدتها على تحقيق التوافق الشخصى والاجتماعى ، وإشباع حاجاتها النفسية ، وتنمية استعداداتها للمشاركة والتفاعل الاجتماعى.

٧- المشاركة فى تشخيص صعوبات الـتعلم وعلاجهـا حيـث يتوقـع أن تصاحب الإعاقة بعيـوب وصـعوبات فـى القـراءة أو الكتابـة ، أو تعلم العمليات الحسابية ، وكـذلك عيـوب النطـق والكـلام والتعبيـر اللغوى ، ويـشارك الأخـصائى النفـسى مـع كـل مـن المعلمـين والأخصائيين الآخرين فى تخطيط البرنـامج التعليمـى الفـردى لمثـل هذه الحالات وتنفيذه ومتابعته وتقييمه.

٨- المشاركة فى التوجيه التربوى والمهنى Educational & vocational guidance : يلزم ذوو الاحتياجات الخاصة توجيهاً ديناميا متصلاً لكـل حالة منذ دخول المؤسسة أو المدرسة حتى الانتهاء من التعليم ثم التدريب والتأهيل المهنى والاجتماعى عن طريق جمع البيانات اللازمة عن ميولها واستعداداتها ، ومتابعتهـا وملاحظتهـا فـى مواقـف الأداء الدراسـى والنشاطات المختلفة داخل المؤسسة وخارجها ، والقيـام بتـسجيل هـذه الحقائق ، والإفادة منها فى توجيه الحالة ونقلها من جماعة إلى جماعة ، أو من مرحلة تعليمية إلى أخرى مهنية أو تشغيلية وظيفية.

٩- متابعة الحالات Follow up بعد تخرجها ومـساعدتهم فـى الاتـصال بأماكن العمل والتشغيل بعد انتهاء برامجهم داخل المدارس والمؤسسات، وعلى تحقيق التوافق الاجتماعى والمهنى مع ظروف العمل.

١٠-المشاركة فى برامج إعادة التأهيل Rehabilitation ربما لا تستطيع بعض الحالات التوافق مع حياة العاديين بعد اكتمال تعليمها أو تأهيلها مهنياً ، نظراً لعدم كفاءتها الشخصية والاجتماعية والمهارية المهنية ، ويتطلب ذلك مشاركة الأخصائى النفسى فى إعادة تدريب هذه الحالات وتأهيلها بما يتناسب مع خصائص كل منها ، والمهارات المستلزمة ، واحتياجات المجتمع.

١١-المشاركة فى تعليم أولياء الأمور وتدريبهم Parental education & training وذلك لزيادة كفاءة الوالدين والأسرة فى تحمل مسئولياتهم إزاء الحالة عن طريق الإرشاد الأسرى وتعريف الوالدين بماهية الإعاقة وأسبابها ومظاهرها وتأثيرها على كل من الفرد والأسرة والمجتمع ، وتبصير الوالدين بأهداف البرنامج التعليمى أو التأهيلى أو العلاجى ودورهما فى تنفيذه ومتابعته.

١٢-المشاركة فى عملية الدفاع الاجتماعى عن ذوى الاحتياجات الخاصة Advocacy ويقصد بها التعريف بحقوقهم فى التعليم والتأهيل والاندماج الاجتماعى ، والعمل أو التشغيل ، وكذلك حقوقهم المدنية والشرعية ، ورعايتهم صحياً واجتماعياً وتربوياً ومهنياً ، والعمل على كفالة هذه الحقوق وتأمينها (فاروق محمد صادق ، ١٩٩٢).

رابعاً مهام وواجبات الأخصائى الاجتماعى فى مجال التربية الخاصة :

١- المشاركة فى عمليات التشخيص والتقييم الشامل بجمع البيانات وإجراء البحوث الاجتماعية وتقديم التقارير ، مع التأكيد على التاريخ التطورى للحالة فى الماضى والحاضر ، والخلفية الأسرية وردود أفعال الأسرة إزاء حالة الطفل، والواقع الاجتماعى له ، وعلاقاته ومشكلاته الاجتماعية ومدى نضوجه الاجتماعى.

٢- بناء وتنمية علاقات مهنية فعالة مع الطفل وأسرته قائمة على الثقة والاحترام المتبادل ، وإظهار مشاعر الاهتمام والتقبل والمساندة والتشجيع، واستخدام أساليب الشرح والتفسير والإقناع.

٣- استخدام فنيات وطرق التدخل المهنى المتعددة للخدمة الاجتماعية لمواجهة مشكلات الطفل ومساعدته على التوافق ، كخدمة الفرد وخدمة الجماعة وتنظيم المجتمع.

٤- المشاركة فى عملية الإرشاد الأسرى لمساعدة الأسرة على التخفيف من المشاعر السلبية تجاه الإعاقة ، وتصحيح مفاهيمها عن حالة الطفل وأسبابها، وتبصيرها بدورها فى تقبله والتعايش مع حالته ، وكيفية معاملته، وتهيئة مناخ أسرى آمن خال من الضغوط البيئية قدر الإمكان.

٥- المشاركة فى التوجيه والمتابعة المستمرة للطفل ونموه خلال مراحل تعليمه وتأهيله ، وبعد تشغيله وتأهيله اجتماعياً ، للتعرف على ما يواجهه من صعوبات ومشكلات ، ومساعدته فى حلها وفى تحقيق المزيد من التوافق الشخصى والاجتماعى والمهنى.

٦- ملاحظى سلوك الطفل وعلاقاته وتفاعلاته داخل البيئة الأسرية ، والمدرسية أو المؤسسية ، والمجتمعية ، للوقوف على أهم مشكلاته ومساعدته على تقبل الحياة الاجتماعية ، وتحسين علاقاته ومقدرته على الأداء والاندماج الاجتماعى.

٧- تبصير المعوق بحقوقه وواجباته ، وتعريف أسرته بمصادر الخدمات المجتمعية التى كفلتها الدولة والمؤسسات الأهلية، وكيفية الحصول عليها.

٨- توثيق الصلة وتقوية الروابط بين أسرة الطفل والمدرسة أن المؤسسة التى تقوم على رعايته ، وأعضاء فريق العمل مع الحالة عن طريق تنظيم

زيارات ولقاءات دورية يتاح فيها تبادل الآراء والمعلومات ، وطرح المشكلات مع التأكيد على دور الأسرة فى مواجهتها ، وفى متابعة الخطط والبرامج وتقييمها.

٩- التخطيط للنشاطات الترويحية الجماعية المدرسية أو المؤسسية – كالزيارات والرحلات والمعسكرات والمسابقات – والمشاركة فى تنفيذها بما يكفل للطفل الكشف عن مواهبه ، وتنمية استعداداته للمشاركة الاجتماعية ، وثقته بنفسه ، وتوثيق صلته بالبيئة المحيطة.

١٠- الاستفادة من الموارد والإمكانات والتسهيلات المجتمعية المتاحة فى البيئة المحلية لتحسين الخدمات المدرسية أو المؤسسية وتطويرها وزيادة كفاءتها.

١١- المشاركة فى الدفاع الاجتماعى عن المعوقين ، وإثارة اهتمام الرأى العام بقضاياهم ومشكلاتهم على مستوى المجتمع ، واستنفار الجهود التطوعية والشعبية للمشاركة فى رعايتهم وتشغيلهم ، وتأمين حقوقهم.

١٢-الاتصال بالجهات والمنظمات والهيئات المعنية لتقديم المساعدات ، والأجهزة التعويضية والمعينات السمعية والبصرية ، والخدمات المختلفة اللازمة للطفل المعوق وأسرته.

١٣- التعاون مع بقية الأخصائيين فى فريق العمل داخل المدرسة أو المؤسسة بما يحقق صالح الطفل ، ونموه المتوازن.

خامساً : مهام وواجبات الطبيب :

١- الرعاية الطبية اللازمة للأم خلال شهور الحمل الأولى ، وأثناء الولادة للتقليل من حدوث الإعاقات فى فترة الحمل والولادة ما أمكن ذلك.

٢- الرعاية الطبية للأطفال حديثى الولادة ، وخلال سنواتهم الأولى لتشخيص الحالات والتدخل العلاجى المبكر ، لمنع حدوث المضاعفات التى يمكن أن يترتب على هذه الحالات كعيوب التمثيل الغذائى ، ونقص إفرازات الغدة الدرقية واللذان يمكن أن يؤديا للتخلف العقلى.

٣- المشاركة فى التقييم الشامل للحالات مع التأكد على التاريخ المرضى ، وتقييم النمو الطبيعى للطفل من النواحى الصحية ، والحركية الوظيفية العامة ، والسمعية والبصرية ، للكشف عن جوانب العجز والقصور فيها، والبدء فى الإجراءات العلاجية والتعويضية الطبية.

٤- تحديد الخدمات الطبية والتمريضية اللازمة للطفل ، ومنها المعينات السمعية والبصرية والأجهزة التعويضية والمشاركة فى تقديمها ومتابعتها وتقييمها.

٥- تبادل المعلومات والمشورة مع بقية أعضاء فريق العمل مع الطفل ، لا سيما بشأن حالته الصحية وتأثيراتها أو انعكاساتها على نموه النفسى والعقلى والاجتماعى ، وعلى تعليمه وتأهيله.

٦- تبصير الأسرة بالحالة الصحية للطفل ، وما تستلزمه من متابعة وطرق رعاية فى محيط المنزل خاصة من حيث الجانب الغذائى ، والفحوص والتطعيمات الدورية.

٧- المشاركة فى عملية الدفاع الاجتماعى عن المعوقين ، خاصة فيما يتعلق بتأمين الخدمات الطبية اللازمة ، وأهمية الاكتشاف والتدخل الطبى المبكر لمواجهة حالات الإعاقة ، والتوعية والإعلام بدور مراكز رعاية الأمومة والطفولة والوحدات الصحية فى هذا الصدد ، وتدعيم الخدمات الصحية المدرسية.

سادساً : مهام وواجبات أخصائى الكلام والتخاطب :

١- المشاركة فى التشخيص والتقييم الشامل للحالات خاصة من حيث النمو اللغوى، واضطرابات النطق – كالخنف والحذف – عيوب الكلام كاللجلجة والتلعثم والتهته.

٢- دراسة العوامل العضوية والنفسية المسببة للاضطرابات مع الإفادة فى ذلك مع تقارير الأطباء والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين ، والمعلومات المتجمعة عن طبيعة البيئة والعلاقات الأسرية.

٣- وضع البرنامج العلاجى المناسب لنوع الاضطرابات وحدته وتنفيذه ومتابعته وتقويمه ، أو إحالة الطفل إلى المراكز العلاجية المتخصصة.

٤- تنسيق الجهود وتبادل المعلومات بشأن حالة الطفل مع بقية أعضاء الفريق، والإفادة من جهودهم فى مساندة وتعزيز البرنامج العلاجى بما يحقق فاعليته ونجاحه.

٥- تبصير الوالدين بدورهما فى متابعة محالة الطفل، وإمدادهما بالمعلومات والتدريب الملائم للمشاركة فى البرنامج العلاجى أثناء تواجد الطفل بالمنزل.

٦- متابعة حالة الطفل بعد انتهاء البرنامج العلاجى ، واتخاذ ما يلزم اتخاذه من إجراءات بشأن مواصلة مراحل أخرى من العلاج ، أو تعزيز المكاسب والمهارات التى اكتسبها انطفل نتيجة البرنامنج العلاجى.

٧- المشاركة فى توعية الأسر بالتأثيرات السلبية للمناخ الأسرى المشبع بعدم الاستقرار والاضطراب والخوف ، وطرق التنشئة الخاطئة كاستخدام العقاب البدنى والتهديد والقسوة فى معاملة الطفل على نموه اللغوى ، وبأهمية التفاعل اللفظى مع الطفل كوسيلة لزيادة مفرداته اللفظية ومحصوله اللغوى.

سابعاً : مهام وواجبات أخصائى التدريب والتأهيل المهنى :

١- المشاركة فى التشخيص والتقييم مع التأكيد على تحليل الفرد وتقييم استعداداته ومقدراته المهنية عن طريق الوسائل المختلفة ، كالمقابلات المهنية والاختبارات والمقاييس ، والملاحظة السلوكية للأداء ، وعلاقته بزملائه ، والإفادة من تقارير أعضاء الفريق الآخرين عن الحالة من النواحى الصحية والسيكولوجية والاجتماعية.

٢- اختيار نوع العمل الملائم للحالة فى ضوء كل من تحليل العمل والأنشطة التى يتطلبها والكفاءات التى يسيتلزمها من جانب ، وما أسفر عنه تحليل الفرد من بيانات عما يتمتع به من استعدادات ومقدرات مهنية من جانب آخر.

٣- تحديد المهام التدريبية اللازمة ، وتحليل المهارات المتضمنة فيها.

٤- تحديد الأهداف العامة لبرنامج التدريب والتأهيل المهنى للفرد ، والخاصة بكل مهمة أو مهارة.

٥- وضع البرنامج التدريبى المناسب ، وتوفير متطلباته من حيث الورش والمواد والخامات والمدربين ، وتهيئة الظروف البيئية الملائمة لعملية التدريب ، وكالإضاءة والتهوية وتنظيم المكان ، وتوزويع فترات العمل والراحة.

٦- تنفيذ برنامج التدريب على اكتساب المهارات ، وتنمية العادات والميول المرتبطة بالعمل بما يكفل استغلال استعدادات الحالة لأقصى حد ، وتحقيق أعلى مستوى أدائى معنى لها.

٧- تقييم مستوى الأداء ، وتحقيق مرونة البرنامج بما يساعد على تذليل الصعوبات التى قد يواجهها الفرد فى التدريب ، والتوفيق بين إمكاناته واحتياجاته ومتطلبات العمل.

٨- المشاركة فى عملية التوجيه والإرشاد المهنى للفرد ، وتعريفه بفرص العمل المتاحة ، والأعمال التى تتفق واستعداداته ومقدراته ومهاراته.

٩- استخدام وتوظيف موارد المجتمع والهيئات والمصانع والورش فى التدريب والتأهيل المهنى للمعوقين ، وتوفير التجهيزات اللازمة للتدريب، والتنسيق مع الهيئات المعنية لتوفير فرص العمل والتشغيل.

١٠- متابعة الحالات مهنياً ، والتقييم المستمر لها للتعرف على المشكلات التى تعوق توافقهم المهنى ومساعدتهم فى التغلب عليها ، وكتابة التقارير اللازمة بشأنها وتبادل المعلومات الخاصة بها مع أعضاء فريق العمل.

١١- المشاركة فى الدفاع الاجتماعى عن المعوقين ، وتوعية المجتمع بأهمية التأهيل المهنى ، وتوفير فرص العمل والتشغيل اللازمة لهم فى بيئات وظروف آمنة تضمن سلامتهم المهنية - كالورش المحمية والأمن الصناعى متى كان ذلك ضرورياً - ومساعدتهم على تأسيس المشروعات والمؤسسات الإنتاجية الخاصة بهم ودعمها.

١٢- المشاركة فى إعادة التأهيل المهنى للمعوقين فى حالة الحاجة إلى ذلك وبما يتفق مع ظروفهم وحاجة سوق العمل.

المراجــــع

المراجع العربية والأجنبية

إبراهيم بسيونى عميـره (١٩٧٥). الإحـصاء للمعلمـين ، القـاهرة ، دار المعارف.

إبراهيم بن سعيد أبو نيان، صالح بن موسى الضبيان (١٩٩٧): أساليب وطرق اكتشاف الموهوبين في المملكة العربية السعودية: ندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي الريـاض، مكتب التربية العربية لدول الخليج ، ص ٥٣.

إبراهيم وجيه محمود ، محمود عبد الحليم منـسى (١٩٨٣). بحـوث نفـسيه وتربوية ، الإسكندرية ، دار المعارف.

أبو حويج ، الخطيب (٢٠٠٢). القياس والتقويم فى التربية وعلـم الـنفس ، عمّان ، الدار العلمية الدولية للنـشر والتوزيـع ودار الثقافـة للنشر والتوزيع.

أحمد حسن حنورة (١٩٩٥): وسائل اكتشاف الموهبـة الأدبيـة والظـروف المساعدة على تنميتها . دراسات تربوية . المجلد ١٠ ، الجزء ٧٥.

أحمد عثمان صالح (١٩٨٨): أثر عامل الثقافة في الاختبارات المتحررة مـن أثر الثقافة في ضوء تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة علـى البيئة المصرية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كليـة التربية، جامعة المنيا ، المجلد الأول ، العدد الثالث.

أحمد عوده (١٩٩٣). القياس والتقويم فى العملية التدريسية ، إربد ، الأردن ، دار الأمل.

أسامة محمد عبد المجيد (١٩٩٧): دراسة الأساليب المعرفية المميزة للطلاب الموهوبين لغوياً . رسالة ماجستير ، كليه التربيـة ، جامعـه جنوب الوادي.

إمام مصطفى سيد (١٩٨٥) : دراسة لنمو المفاهيم الرياضـية لـدى أطفـال أسيوط، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة أسيوط.

إمام مصطفى سيد (٢٠٠١): مدى فعالية تقييم الأداء باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة لجاردنر في اكتشاف الموهوبين من تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (١٧)، العدد(١).

آيات عبد المجيد مصطفى (١٩٩٦): دراسة لأثر برنامج إثرائي للأساليب المعرفية على نمو استراتيجيات التفكير في ضوء بعض متغيرات الشخصية لدى الموهوبين من الثانوية ، " دراسة سيكومترية إكلينيكية "، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة أسيوط.

جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٣). التقويم التربوى والقياس النفسى ، القاهرة ، دار النهضة العربية.

جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٧): الذكاء ومقاييسه، القاهرة ؛ دار النهضة العربية.

جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٣): الذكاءات المتعددة والفهم ، تنمية وتعميق، القاهرة ؛ دار الفكر العربي.

جابر عبد الحميد جابر ، أحمد خيرى كاظم (١٩٧٣). مناهج البحث فى التربية وعلم النفس ، القاهرة ، دار النهضة العربية،

جابر محمود طلبة (١٩٩٧) : متطلبات تربية الأطفال الموهوبين قبل المدرسة في مصر، دراسة تحليلية. المؤتمر العلمي الثاني : " الطفل العربي الموهوب، اكتشافه – تدريبه – رعايته " . كلية رياض الأطفال ، القاهرة ، ٢٣-٢٤ أكتوبر ، ص ص ٥٨-١٣٧.

حامد عبد العزيز العبد (١٩٨٨). الإحصاء النفسى التربوى ، دار حراء.

حسن شحاتة ، محبات أبو عميره (١٩٩٤): المعلمون والمتعلمون؛ أنماطهم وسلوكهم وأدوارهم . القاهرة؛ مكتبة الدار العربية للكتاب.

دائرة التقويم التربوى (٢٠٠٤). دليل ولى الأمر فى التقويم التربوى للطلاب، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، الملتقى الأول ٢٥-٢٧ أبريل.

دانييل جولمان (٢٠٠٠): الذكاء العاطفي. ترجمة ليلى الجبالي ، الكويت؛ عالم المعرفة.

رشيدة عبد الرءوف قطب (١٩٨٩): العلاقة بين القبول والرفض الوالدى والسلوك الاندفاعي التأملي لدى التلاميذ الموهوبين والعاديين. رسالة دكتوراه ، كلية التربية بالزقازيق.

رمزية الغريب (١٩٧٠). التقويم والقياس النفسى والتربوى ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو.

رياض زكريا المنشاوي (١٩٩٩): أثر برنامج تدريبي لرعاية الموهوبين رياضياً على تنمية قدرة معلمي التربية الرياضية على الاكتشاف المبكر للموهوبين، مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا، العدد (١٦).

الزبيدى أبو هلاله (٢٠٠٣). القياس والتقويم فى التربية وعلم النفس ، العين ، دار الكتاب الجامعى.

زكريا محمد الطاهر وآخرون (١٩٩١). مبادئ القياس والتقويم فى التربية ، عمان ، الأردن ، مكتبة دار الثقافة.

زيدان نجيب جواشين ، ومفيد نجيب جواشين (١٩٨٩): تعليم الأطفال الموهوبين .الأردن ؛ دار الفكر للنشر والتوزيع.

سامى عريفج ، وخالد مصلح (١٩٨٧). فى القياس والتقويم، ط٣، عمان ، ص ١٥.

سعد جلال (١٩٨٥): المقاييس والاختبارات ، القاهرة ، دار المعارف الحديثة.

سعد عبد الرحمن (١٩٧٧). السلوك الإنسانى تحليل وقياس المتغيرات، الكويت ، مكتبة الفلاح.

سعد عبد الرحمن (١٩٨٤). القياس النفسى، الطبعة الأولى، الكويت ، مكتبة الفلاح.

سعد عبد الرحمن (١٩٩٨). القياس النفسى (النظرية والتطبيق)، الطبعة الثالثة، القاهرة ، دار الفكر العربى.

سعد عبد الرحمن (١٩٩٨). القياس النفسى، الكويت ، دار الفكر والعلم.

سعيد أحمد اليماني ، أنيسة أحمد فخرو (١٩٩٧) : الموهوبون ورعايتهم فى مرحلة التعليم الأساسي بدولة البحرين. ندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدول الخليج العربية، المملكة العربية السعودية، الرياض ، مكتب التربية العربية لدول الخليج ، ص ص ١١١٩١- ٢١٦.

سليمان عبيدات (١٩٨٨). القياس والتقويم التربوى ، الأردن ، عمان.

سمير عبد الوهاب أحمد (١٩٩٩): فعالية برنامج لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين في مجال الشعر. مجلة كلية التربية ، كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة ، العدد (٣١) ، الجزء(١).

سميرة أبو زيد نجدي (١٩٩٧): الطفل الكفيف الموهوب. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني : الطفل العربي الموهوب؛ اكتشافه – تدريبه – رعايته. كلية رياض الأطفال ، القاهرة ، ٢٣-٢٤ أكتوبر ، ص ٥٩٤-٦٠١ .

السيد محمد خيرى (١٩٧٠). الإحصاء فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة ، دار الفكر العربى.

السيد محمد خيرى (١٩٧٥). الإحصاء النفسى التربوى الرياضى ، مطبوعات جامعة الرياض رقم (١٣).

صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافى (٢٠٠٠): الذكاء الوجداني. القاهرة ؛ دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

صفوت فرج (١٩٩٠). القياس النفسى ، القاهرة ، دار الفكر العربى.

صفوت فرج (١٩٩٧). القياس النفسى، الطبعة الثالثة ، القاهرة ، الأنجلو المصرية.

صلاح الدين حسين الشريف (٢٠٠١): التنبؤ بالتحصيل الدراسي في ضوء نظريتي معالجة المعلومات والذكاءات المتعددة . مجلة كلية التربية، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، المجلد (١٧) ، العدد (١).

صلاح الدين محمود (١١٩٥). تحليل البيانات فى البحوث النفسية والتربوية ، القاهرة ، دار الفكر العربى.

طلعت محمد محمد (١٩٩٧): مدى فعالية محك تقدير المدرسين في التعرف على الطلاب الموهوبين لغوياً. رسالة ماجستير ، كلية التربية، ج جنوب الوادي.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٢): الطفل الموهوب اكتشافه وأساليب رعايته. المؤتمر العلمي الخامس (١٤-١٥ ديسمبر) ، تربية الموهوبين والمتفوقين المدخل إلى عصر التميز والإبداع، كلية التربية ، جامعة أسيوط.

عادل عز الدين الأشول (١٩٩٧): الخصائص الشخصية للطفل الموهوب ، المؤتمر العلمي الثاني الطفل العربي الموهوب ، " اكتشافه – تدريبه – رعايته " . كلية رياض الأطفال ، القاهرة ، ٢٣-٢٤ أكتوبر.

عبد الجبار توفيق (١٩٨٥). التحليل الإحصائى فى البحوث التربوية النفسية والاجتماعية (الطرق اللامعلمية) ، ط٢، الكويت.

عبد الرحمن عدس (٢٠٠١). مبادئ الإحصاء فى التربية وعلم النفس ، عمان، مكتبة الأقصى.

عبد السلام عبد الغفار (١٩٩٧): التفوق العقلي والابتكار. القاهرة ؛ دار النهضة العربية.

عبد العزيز القوصى ، حسن حسين ، محمد خليفة بركات (١٩٥٧). الإحصاء فى التربية وعلم النفس ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية

عبد المطلب أمين القريطي (١٩٨٩): المتفوقون عقلياً مشكلاتهم في البيئية والأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية في رعايتهم. مكتب التربية العربي لدول الخليج ، رسالة الخليج العربي ، العدد الثامن والعشرين.

عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠٥): الموهوبون والمتفوقون ، خصائصهم، واكتشافهم ورعايتهم. ط(١)، القاهرة ؛ دار الفكر العربي.

عبد الهادى قنديل (٢٠٠١). القياس والتقويم التربوى واستخدامه فى مجال التدريس الصفى ، عمان ، دار وائل للطباعة والنشر.

عفاف أحمد عويس (٢٠٠٦): مقياس للذكاء الوجداني للأطفال ٤-١٠ سنوات، القاهرة ؛ مكتبة الأنجلو المصرية.

علاء الدين محمد حسن (٢٠٠٢): الأساليب اللازمة لاكتشاف الموهوبين والمتفوقين ودور كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع في اكتشافهم المؤتمر العلمي الخامس (١٤-١٥ ديسمبر) ، تربية الموهوبين والمتفوقين المدخل إلى عصر التميز والإبداع . كلية التربية ، جامعة أسيوط.

على ماهر خطاب (٢٠٠٠). القياس والتقويم فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة : الأنجلو المصرية ، ط٢.

عماد أحمد حسن على (١٩٩٣). نمو المفاهيم المكانية لدى أطفال مدينة أسيوط، دراسة تتبعية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط.

عماد أحمد حسن على (١٩٩٦). العمر والخبرة وعلاقتهما بالبناء العاملى للقدرة المكانية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط.

عماد أحمد حسن علـــى (١٩٩٧). Addiction and life Satisfaction ، كلية الطب – جامعة أسيوط – المؤتمر العلمى السنوى الأول – العدد الأول.

عماد أحمد حسن علـــى (١٩٩٧). توقـــع التحـــصيل والـــضغوط الدراســـية وعلاقتهما بالتحصيل الفعلى لدى طـــلاب المرحلـــة الثانويـــة العامة ، مجلة كلية التربية ببنها – المجلد الثـــانى – الجـــزء الأول – العدد ٢٨.

عماد أحمد حسن على (١٩٩٨). الأبستموتوجيا المعرفية البنائية "الاكتـــساب والمراجعة" والتغذية الراجعة وعلاقتهما بإتقان النظام الأساسى لتشغيل الكمبيوتر "دوس Dos ، مجلة كلية التربية بأسيوط – العدد الرابع عشر – الجزء الأول.

عماد أحمد حسن على (١٩٩٨). الذكاء وعلاقته بـــزمن الرجـــع البـــسيط – الصوتى والضوئى – والاختيارى والتمييزى وعتبـــة الـــسمع الدنيا ، مجلة كلية التربية بأسيوط – العدد الرابـــع عـــشر – الجزء الثانى.

عماد أحمد حسن على (١٩٩٩). التنبؤ بالنمو المعرفى فى ضـــوء التفاعـــل الاجتماعى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة كلية التربيـــة – جامعة الأزهر – العدد ٢٧٩.

عماد أحمد حسن على (١٩٩٩). سيكلوجية التعلم، القاهرة ، الهيئـــة العامـــة للكتاب.

عماد أحمد حسن على (١٩٩٩). علم النفس المعرفى، القاهرة ، الهيئة العامة للكتاب.

عماد أحمد حسن على (١٩٩٩). قياس وتقويم الفروض فى البحوث النفـــسية والتربوية، ط١، القاهرة ، الهيئة العامة للكتاب.

عماد أحمد حسن على (٢٠٠٠). فعالية برنامج تدريبى مبنى على المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة فى علاج بعض العمليات الحسابية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى الأزهرى ذوى صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية بأسيوط، المجلد (١٦)، العدد الثانى.

عماد أحمد حسن على (٢٠٠١). الكفاءة الشخصية وعلاقتها بالذكاء الشخصى، بحث مرجعى قدم للجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة المساعدين.

عماد أحمد حسن على (٢٠٠٣). التنبؤ بالأداء الأكاديمى فى ضوء استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بأسيوط، المجلد (١٩)، العدد الأول، جزء ثانى.

عماد أحمد حسن على (٢٠٠٤). استخدام بعض أساليب التفاوت في تحديد صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (بحث منفرد) ، مجلة كلية التربية بأسيوط – جامعة أسيوط – المجلد العشرون – العدد الأول.

عماد أحمد حسن على (٢٠٠٥). فعالية برنامج تدريبي مبنى على ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر ؛ في التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات لدى طلاب كلية التربية العاديين وذوى التحصيل المنخفض ، مجلة كلية التربية بالمنيا – جامعة المنيا – المجلد التاسع عشر – العدد الثاني.

عماد أحمد حسن على (٢٠٠٦). مدى فعالية برنامج تدريبي في خفض الضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة ، وأثره في مهارات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي ، مجلة كلية التربية بأسيوط – جامعة أسيوط – المجلد الثانى والعشرون – العدد الأول.

عماد أحمد حسن على (٢٠٠٧) اكتشاف الموهوبين بناءً على أنشطة الذكاءات المتعددة وفعاليتها لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بسلطنة عماد ، مجلة كلية التربية بأسيوط – جامعة أسيوط – المجلد الثالث والعشرون – العدد الأول– جزء ثاني.

عماد أحمد حسن على ، علاء الدين متولى (٢٠٠٤). فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم في التحصيل الأكاديمي والأداء التدريسي والاتجاه نحو الاستراتيجيات المستخدمة لدى طلاب كلية التربية شعبة الرياضيات ، مجلة البحوث النفسية والتربوية – كلية التربية – جامعة المنوفية – العدد الثاني – السنة التاسعة عشر.

عماد أحمد حسن على ، على أحمد سيد (١٩٩٨). الابستمولوجيا البنائية "الاكتساب والمراجعة والتغذية الراجعة وعلاقتهما بإتقان النظام الأساسى لتشغيل الكمبيوتر"، مجلة كلية التربية بأسيوط، العدد (١٤)، الجزء الأول.

عماد أحمد حسن على ، على أحمد سيد (١٩٩٨). الذكاء وعلاقته بزمن الرجع البسيط – الصوتى والضوئى – والاختيارى والتمييزى وعتبة السمع الدنيا، مجلة كلية التربية بأسيوط، العدد (١٤)، الجزء الثانى.

عماد أحمد حسن على ، محمد نجيب السباعى (٢٠٠٦). المدخل إلى علم نفس الفروق الفردية ، سلطنة عُمان ، مكتبة الضامرى.

عماد أحمد حسن على ، مصطفى الحارونى (٢٠٠٣). أثر المثيرات اللفظية والغير لفظية فى الاستدعاء الفورى والمرجأ لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى، مجلة كلية التربية بحلوان، العدد (٥٢).

عماد أحمد حسن على ، مصطفى الحارونى (٢٠٠٤). ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر والدافعية للتعلم؛ كمتغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمى.لدى طلاب التعليم الثانوى العام، مجلة كلية التربية بأسيوط، العدد (٢١) ، الجزء الثانى.

عماد عبد الرحيم الزغول (٢٠٠٣). نظريات التعلم، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.

عمر الخليفة (٢٠٠٠): هل الطفل آية متخلف ، عادي أم موهوب؟ مجلة الطفولة العربية ، الكويت ، العدد الثاني ، فبراير ، ص ص٢٦-٥٣.

غادة كامل سويفي (٢٠٠٥): مدى فاعلية برنامج مقترح لتنمية دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدى الأطفال الموهوبين ذوي التفريط التحصيلي. رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة أسيوط.

فؤاد أبو حطب (١٩٨٧): التقويم النفسى ، القاهرة ، ط٢ ، الأنجلو المصرية.

فؤاد أبو حطب (١٩٩٦): القدرات العقلية ، ط٥ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

فؤاد أبو حطب ، آمال صادق (١٩٩٦). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجماعية ، ط٢ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، سيد عثمان (١٩٩٧): التقويم النفسى ، ط٣ ، القاهرة ، الأنجلو المصرية.

فؤاد أبو حطب ، سيد أحمد عثمان ، آمال صادق (١٩٩٣): التقويم النفسي ، ط٣ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

فؤاد أبو حطب وسيد أحمد عثمان (١٩٨٢): التقويم النفسى، ط٤، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ص ١٠.

فؤاد البهى السيد (١٩٥٨): الجداول الإحصائية لعلم النفس والعلوم الإنسانية الأخرى، القاهرة ، دار الفكر العربى.

فؤاد البهى السيد (١٩٧٩): علم النفس الإحصائى ، القاهرة ، الأنجلو المصرية.

فؤاد البهى السيد (١٩٧٩): علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى ، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربى.

فاروق الروسان ، محمد وليد البطش ، يوسف قطامي (١٩٩٠): تطوير صورة أردنية معدلة عن مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة. مجلة دراسات ، المجلد السابع عشر (أ) ، العدد٤ ، عمان ، الأردن ، ص ص٧-٢٨

فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع (٢٠٠٢): مقياس الذكاء الانفعالي - مفهومه وقياسه. فى عبد الهادي السيد عبده، وفاروق السيد . القياس والاختبارات النفسية (أسس وأدوات) ، (ص ص ٢٤٥-٢٧٣). القاهرة: دار الفكر العربي.

فتحي السيد عبد الرحيم (١٩٩٩): سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربيةالخاصة (الجزء الثاني). الكويت؛ دار القلم

فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩): الموهبة والتفوق والإبداع. الإمارات العربية المتحدة ؛ العين ، دار الكتاب الجامعي.

فتحي مصطفي الزيات (١٩٩٥): الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. المنصورة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

فريد الحسينى عبد البديع (١٩٨٥): الإحصاء ، القاهرة ، مطبعة مجموعة مؤسسات الهلال.

فريد كامل أبو زينة (١٩٩٢): أساسيات القياس والتقويم فى التربية ، الكويت ؛ مكتبة الفلاح.

فوزى إلياس (١٩٨٩): دليل المعلم فى تقنيات كتابة الأسئلة ، مسقط ، وزارة التربية والتعليم ، دائرة البحوث التربوية.

كمال إبراهيم مرسي (١٩٩٢): رعاية النابغين في الإسلام وعلم النفس. الكويت ، دار القلم للنشر والتوزيع.

كوثر حسين كوجك ومحمود إبراهيم الضبع وهانى الشيخ (٢٠٠٦). الموسوعة المرجعية للتعلم النشط، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، وزارة التربية والتعليم، القاهرة.

ليلى بنت عبد الله المزروع (٢٠٠٠): معلم الفئات الخاصة (الموهوبين)، صفاته وأساليب إعداده . مجلة الإرشاد النفسي ، العدد (١٢) ، السنة الثانية ، جامعة عين شمس.

محمد حبيب الحورانى (١٩٩٩): تجارب عالمية في تربية الإبداع وتشجيعه. الكويت: مكتبة الفلاح.

محمد رضا البغدادى (١٩٨٤): الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق ، الكويت ، مكتبة الفلاح.

محمد رياض أحمد (٢٠٠٤): صدق أنشطة الذكاءات المتعددة وفعاليتها في اكتشاف التلاميذ الموهوبين بالصف الخامس الابتدائي. مجلة كلية التربية، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، المجلد العشرون ، العدد الأول.

محمد عبد السلام أحمد (١٩٦٠): القياس النفسى والتربوى ، القاهرة ، دار النهضة المصرية.

محمد عبد الله البيلى ، وجميل الصمادي ، وأحمد سعد جلال (١٩٩٦): الصورة الإماراتية من مقياس الكشف عن الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية ، الخصائص السيكومترية والمعايير . دراسات نفسية ، المجلد السادس ، العدد الرابع.

محمد علي نصر (٢٠٠٢): رؤية مستقبلية لتفعيل اكتشاف ورعاية الموهوبين بالمراحل التعليمية في مصر. المؤتمر العلمي الخامس (١٤- ١٥ ديسمبر) ، تربية الموهوبين والمتفوقين المدخل إلى عصر التميز والإبداع، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ص ص ١- ٢١.

محمد عماد الدين إسماعيل ، لويس كامل مليكه (١٩٩٣): مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ، كراسة التعليميات ، ط٦، القاهرة، دار النهضة العربية.

محمود السيد أبو النيل (١٩٨٠): الإحصاء النفسى والاجتماعى ، وبحوث ميدانية تطبيقية، القاهرة ، مكتبة الخانجى.

محمود عبد الحليم منسى (١٩٨٠): مقدمة فى الإحصاء النفسى والتربوى ، الإسكندرية، دار المعارف.

محمود عبد الحليم منسى (١٩٨٩): الإحصاء والقياس فى التربية وعلم النفس، اسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

مصري عبد الحميد حنورة (٢٠٠٠): علم نفس الفن وتربية الموهبة. القاهرة: دار غريب.

ناديا السرور (١٩٩٨): مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين ، عمان، الأردن ، دار الفكر.

وزارة التربية والتعليم (١٩٨٩): دائرة إعداد وتوجيه المعلمين ، القياس والتقويم ، الكليات المتوسط للمعلمين والمعلمات.

وليم عبيد (١٩٩٥): الخبرات الكويتية في التعامل مع الأطفال الموهوبين في الرياضيات في المرحلة الابتدائية . مستقبل التربية العربية، العدد الرابع، المجلد الأول.

Allix, N. (2000). The Theory Of Multiple Intelligences. A Case Of Missing Cognitive Matter. *Australian Journal of Education*, 44(3), 272-289.

Alter, J. & Vicki, S. (1992). NCME Instructional Module Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment. *Educational Measurement : Issues and Practice*, 11 (1), 36-44, Spr.

Alter, J. (1991). Experiencing Creating and Creativity in the Classroom . *Journal of Creative Behavior*, 25(2), 162-168.

Armstrong, T. (1994). Multiple Intelligences Checklist Available at : http://www.tier.net/schools/stw/ mu1tiple. htm.

Armstrong, T. (1998). Theory of Multiple Intelligences. *From world wide.*web: *http://www.uncc.eda/ medomoto/4200 /general/gardner/mi.*

Aube, D. (2007). Extended tables for the M -Whitney, statistic, Bulletin of the institute of educational research at Indiana University.

Bar-on, R. (1997). Bar-on Emotional Quotient Inventory, A measure of Emotional Intelligence, Toronto, Ontario, and Canada: Multi-Health-System.

Barrington, B. & Hendricks, B. (1988). Attitudes toward science and science knowledge of intellectually gifted and average students in third, seventh and eleventh grades. *Journal of Research in Science Teaching*, 25(8), 679-687.

Bartz, Albert, E. (1981). Basic statistical concepts, Burgess Publishing Company (wnd Edition).

Beal & Beck, Westbrook, Atkin, & Cohen, P. (2002). Intelligent Modeling of the User in Interactive Entertainment. paper presented at the AAAI spring Symposium, Stanford, CA.

Bickley, P., Keith, T., & Wolfle, L. (1995). The Three Stratum Theory of Cognitive Abilities : Test of The Structure of Intelligence Across The Life Span. *Intelligence*, 20, 309.

Biometrical approach (1980). 2nd ed. New York: McGraw-Hill.

Bock, R.D. (1975). Multivariate Statistical Methods In Behavioral Research. New York: McGraw-Hill, Inc.

Bohner, D. (1998). Multiple Intelligences Survey. Available at http: www. Familyeducation.com.

Bowen, J., Huwkins, M.., & King C. (1997). Square Pegs: Building success in school life through MI. Educational Resources Information Center ED 422064.

Boyd, R. (1990). Academically Talented Underachievers. *Gifted Education International*, 7 , 23-26.

Bromw, F. (2007). Principles of educational and psychological testing, Holt, Rinehart and Winston, College publishing, New York.

Brualdi, A. (1998). Gardner Theory. *Teacher Library*, 26(2), 26-28.

Brualdi, M. (1996). Multiple Intelligences : Gardner's Theory. ERIC Digest. From world wide web: www.ed.gov/ databases/ ERIC Digests/ ED410226.

Callahan C., Tolminson, C., Moon, T., Tomchin, E. & Plucker, J. (1995). Project START: Using Multiple Intelligences Model in Identifying and Promoting Talent in High-Risk Students. *Research Monograph 95136*. National Research Center on the Gifted and Talented, Storrs, CT. Available from university of Connecticut.

Cangelsi, J. (2005). MEASUREMENT AND Evaluation: An inductive approach for peaking. Dubuque, 1A? W.M.C. Brown Co. Publishers.

Carol, R. & Brenda, R. (1997). Using Multiple Intelligences Theory to Identify Gifted Children. *Educational Leadership*, 55(1), 71-74.

Christison, M. & Kennedy, M. (1999). Multiple Intelligences: Theory and Practice in Adult ESL. ED441350. ERIC Digest. From world wide web: http://www.ed.gov /databases/ERIC Digests /ed441350html.

Cohen, R., Swerdlik, M., & Phillips, S. (1996). *Psychological Testing and Assessment : An Introduction to Tests and Measurement*. London : Mayfield publishing company.

Colangelo, N. & Davis, G. (1997). *Handbook of gifted education*. Boston : Allyn and Bacon.

Coleman, M. & Gallagher, J. (1992). *Report on state policies related to identification of gifted students*. Chapel Hill, NC: Gifted Education Policy. Students Program. University of North Carolina.

Cropely, A. (1999). Creativity and Cognition: Producing effective novelty . *Roeper Review*, 21 (4), 112-120.

Cropley, A. (1994). Creative intelligence: A concept of true giftedness. *European Journal for High Ability*, 5(1), 6.

Cunnigham, G. (2005). Educational and psychological measurements. New York: Macmillan.

Daniel, F. (2001). An Analysis of Multiple Intelligences and Its Use with The Gifted and Talented. *Roeper Review*, 23(3), 126- 130.

Davis, G. & Rimm, S. (1989). Education of the Gifted and Talented (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Dietel, R.J., Herman, J.L. & Knuth, R.A. (1991). What does research say about assessment? NCREL, Oak Brook.

Elder, L. (1997). Critical Thinking: the Key to Emotional Intelligence, Journal of Developmental, vol.21, Issue 1, pp (40-42).

Fasko, J. (2001). An Analysis of Multiple Intelligences Theory and Its Use with the Gifted And Talented. *Roeper Review*, 23(3), 126-130.

Fatima, N. (1990). Giftedness Phenomenon in the State of Kuwait: A national study Paper presented at The Annual Meeting of Eastern Educational Research Association (Clearwater Beach, FL, February 14-17).

Feldhusen, J. & Moon, S. (1992). Grouping Gifted Students: Issues and Concerns. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 63-67.

Ferguson, G. (1978). Statistical analysis in psychology and education. 5th ed. New York: McGraw-Hill.

Ford, D., & Harman, D. (2001). Equity and Excellence Providing Access to Gifted Education for Culturally Diverse Students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12, 141.

Ford, D., John, H., Tyson, C. & Trotman, M. (2002). Beyond Deficit Thinking : Providing Access for Gifted African American Students. *Roeper Review*, 24(2) , 52-58.

Frachtling, J. (1991). Performance Assessment : Moon Struck at The Real Thing? *Educational Measurement: Issues And Practices*, 10(4), 23-25.

Gagne, F. (1997). Definitions of Giftedness and Talent (A). *Roeper Review*, 20(2), 76-86.

Gagne, F.; Belanger, J. & Morard, D. (1993). Popular Estimates of the Prevalence of Giftedness and Talent. *Roeper Review* , 16(2) , 96-98 .

Gardner, H. & Hatch, T. (1989). Multiple Intelligences Go to School . *Educational Researcher*, 18(8), 4-10.

Gardner, H. (1987). The Theory of Multiple Intelligences. *Annals of Dyslexia*, 37, 19-35.

Gardner, H. (1991). Intelligence in Seven Phases. *Paper presented at the 100th Anniversary of Education at Harvard* , Cambridge, M.A.

Gardner, H. (1992). Assessment in Context: The Alternative to Standardized Testing. In B. Gifford & M. O'Connor (Eds) *Changing assessment: Alternative's views of aptitude, achievement, and instruction* (pp 77-120). Boston, MA: Kluwer.

Gardner, H: (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences (10th ed.).* New York : Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences*: The theory in practice. New York : Basic Books.

Gardner, H. (1995). Intelligences in Theory and Practice: A Response to Elliot W. Eisner, Robert J. Sternberg, and Henry M. Levin. *Teachers College Record*, 95(4), 576-583.

Gardner, H. (1995). Reflections on Multiple Intelligences Myths and Message. *Phi Delta Kappan*, 77, 200-209.

Gardner, H. (1996). Probing more Deeply into the Theory of Multiple Intelligences. *NASSP Bulletin*, 80(583).

Gardner, H. (1998). Does IQ matter? *Commentary*, 106(5), 13-23.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*, New York : Basic Books.

Gardner, H. (1999b). Who owns intelligence? *The Atlantic Monthly*, 283(2), 67-76.

Gardner, H. (2000). Howard Gardner on Making the most of Young Minds. *Education Digest*, 65(6), 4-6.

Gardner, H. (2002a). On the three Faces of Intelligence. *American Academy of Arts and Science*, 131(1), 139-142.

Gardner, H. (2002b). The Tipping Point between Success and Failure: A psychologist's view. *From World Wide Web: http://pzweb. harvard.edu/p/s/Hg nexus. pdf l.*

Gardner, H. (2003a). Intelligence in Seven Steps. *From World Wide Web. www.newhorizons.org/future /creating the future/*

Gardner, H. (2003b). Multiple Intelligences after twenty years. *Paper presented at the American educational research association*, Chicago, Illinois, April 21.

Golman, D. (1998). Working with Emotional Intelligence, New York, Bantam Book.

Goodnough, K. (2001). Multiple intelligences theory: A frame work for Personalizing Science Curricula. *School Science and Mathematics,* 101(4), 180-193.

Gray, J. and Viens, J. (1994). The Theory of Multiple Intelligences: Understanding Cognitive Diversity in School. *National Forum: Phi Kappa Phi Journal*, 74(1), 22-25.

Green, A. (1992). Giftedness in the regular classroom *Educational Resources Information Center*, ED 371541.

Griffiths, S. (1996). The Inter-Observer Reliability of the DISCOVER Problem-Solving Assessment. *Unpublished Manuscript.* University of Arizona, Tucson.

Griffiths, S. (1997). The Comparative Validity of Assessments Based on Different Theories for the Purpose of Identifying Gifted Ethnic Minority Students. *Unpublished doctoral dissertation*, The University of Arizona, Tucson.

Grontund, N. (2006). Constructing achievement tests. PRENTICE_Holt-inc. Englewood Clifts. New Jersey.

Gross, M. (1993). *Exceptionally gifted children.* New York: Routledge.

Guilford, J. & Frichter, B. (1980). Fundamental statistics in psychology and education. N.Y. Mc Graw-Hill, 209-210.

Gutiman, L. (1987). Problems of reliability, in studies in social psychology in world were II, Vol. IV, Measurement and prediction, 227-311.

Hafenstein, N. & Tucker, B. (1994). Performance-based assessment: An Alternative Assessment Process for Young Gifted Children. *Paper presented at the Annual Meeting of Educational Research Association (New Orleans, LA, April 4-8).*

Hays S.P. (1973). Statistics for the social sciences. New York: Holt, Reinhart and Winston.

Hein, S. (1996). History of Emotional Intelligence, www. eqi.org.

Hunsaker, S. (1995). The Gifted Metaphor from the Perspective of Traditional Civilizations. *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 255-268.

James, M. (2003). Implementation of the Multiple Intelligences Theory in the 21st Century Teaching And Learning Environments: A New Tool For Effective Teaching And Learning In All Levels. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational, Research Association. Chicago, Il, (April, 21-25).*

Jekins, W.L. (1955). An improved method for tetrachoric Psychometrica, 20, 2530258.

Kaplan, R.M. & Saccuzzo, D.P. (1982). Psychological testing principles, application, Issues. California: Books, Cole Publishing Company.

Keith,T. (2008). Path analysis an introduction for school psychologists, Journal of School Psychology Review, 17(2), 343-362.

Khatena, J. (1986). *Educational psychology of the gifted* (2nd ed.). New York:. Macmillan Publishing Company.

Kornhaber, M. (1999). Enhancing Equity in Gifted Education : A Framework for Examining Assessments Drawing on the Theory of Multiple Intelligences . *High Ability Studies*, 10(2) , 143-149, Dec.

Krechevsk, M. & Seidel, S. (1998). Minds at Work: Applying Multiple Intelligences in the Classroom. In R.J. Sternberg & W.M. Williams (Eds.). *Intelligence, instruction and assessment: Theory into Practice (pp. 17-42).* New York : Erlbaum.

Kristen, N. (1995). Nurturing kid's Seven Ways of Being Smart . *Instructor*, 105(1), 26-30, Jul-Aug.

Kurtz, A.K. & Mayo, S.T. (1979). Statistical methods in education and psychology. New York: Springer-Verlag.

Leach, C. (1979). Introduction to statistics : A nonparametric approach for the social sciences. New York: Wiley.

Maker, G.; Rogers, J.; Nielson, A. & Bauprle, P. (1995): Multiple Intelligences, Problem Solving and Diversity in the General Classroom. *Journal for the Education of the Gifted*, 19(4), 437-460.

Maker, J. (1993). Creativity, Intelligence, and Problem Solving : A Definition and Design for Cross-Cultural Research and Measurement Related to Giftedness. *Gifted Education International*, 9(2), 68-77.

Maker, J. (1994). Authentic Assessment Of Problem Solving and Giftedness in Secondary School Students. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 6(1), 19-26.

Maker, J. (1996). Identification of Gifted Minority Students: A National Problem Needed Changes and a Promising Solution. *Gifted Child Quarterly*, 40, 41-50.

Maker, J. (1997). DISCOVER Problem Solving Assessment. Quest, 8(1), 3,5,7,9.

Maker, J., Nielson, A. & Rogers, J. (1994). Giftedness, Diversity, and Problem-solving. *Teaching Exceptional Children*. 27, 4-19.

Maker, J., Rogers, J. & Nielson, A., (1995). The DISCOVER Process (grades3-5). Tucson, Arizona. Unpublished set of instructions.

Mayer, J & et. al. (2001). Emotional Intelligence and Giftedness. Roeper Review, vol.23, no 3, pp(131-137).

Mayer, J & Salovey, P (1997). What is Emotional Intelligence, In Salovey, P. & Slayter, p. (EDS). Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators, New York, Basic Books, PP(3-31).

Mayer, J & Salovey, P, Caruso, D, (2000). Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality and as standard Intelligence In R-Bar-on, Hand Book of Emotional Intelligence, PP (42-117), New York, Jossey- Bass.

Mayer, J. & Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence Imagination. Cognition and Personality, Vol. 9, No. 3, PP.185-211.

Mayer, J. & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. Intelligence, Vol.17, No 4, pp.(433-442).

Mehrens WA & Lehmann J (1915). Measurement and evaluation induction and psychology. P.5.

Mehrens, W. & Lehman, J. (1995). MEASUREMENT and evaluation: duration and psychology.

Melesky, J. & Walron, N. (1991). Identifying Students with Learning Disabilities the Effect of Implementing State Wide Guide line, J.L .D. Vol. 24, No. 8, PP.(501-506).

Montague; Marjorie, Applegate, Brooks. (2000). Middle school students Perceptions, Persistence and performance, in Mathematician problem solving, Vol. 23, No.3, P. 215.

Naglieri, J. & Kaufman, J. (2001). Understanding Intelligence, Giftedness and Creativity Using the PASS Theory. *Roeper Review*, 23(3), 151-156.

Naglieri, J. (1998). *Essentials of CAS assessment.* New York: Wiley.

Norusis, M. (2006). SPSS-XTM advanced statisties guide (2nd Ed.) Chicago. SPSS INC.

O'Muircheartaigh, C. & Payne,. G. (1977). The analysis of survey data. Volume 2, Model Fitting, New York. Wiley.

Parker, J., Creque, R. (2004). Academic Achievement in High School, Does Emotional Intelligence Matter? Vol. 37, No.7, PP.1321-1330.

Piazza, C. (1999). Multiple forms of literacy : Teaching literacy and the arts. *educational Resources Information Center* , ED 424569.

Plucker, J. & Tomchin, E. (1996). Wherefore at thou: Multiple Intelligences Alternative Assessments for Identifying Talent in Ethnically Diverse and Low-Income Students. *Gifted Child Quarterly*, 40(2), 81-90, Spr.

Plucker, J. (2001). Intelligence Theories on Gifted Education. *Roeper Review*, 23(3), 124-125.

Ramos-ford, V., &. Gardner, H. (1991). Giftedness from A Multiple Intelligences Perspective. In N. Colangelo & G Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp.55-64). Boston : Allyn Bacon.

Reid, C. and Romanoff, B. (1997). Using Multiple Intelligences Theory to Identify Gifted Children. *Educational Leadership*, 55(1), 71-74.

Reid, C., Udall, A., Romanoff, B. & Algozzine, B. (1999). Comparison of Traditional and Problem-Solving Assessment Criteria . *Gifted Child Quarterly*, 43(4), 252-164.

Renzulli, J. (1979). What Makes Giftedness? Re-examining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.

Robinson, A. & Clinkenbeard, P. (1998). Giftedness: An Exceptionality Examined. *Annual Review Psychology*, 49, 117-139.

Robinson, N. (1999). Necessity is the Mother of Invention: the Roots of our System of Providing Educational Alternatives for Gifted Students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 10(3), 91-97.

Ronald H. Nowaczyk (1988). Introductory statistics for Behavioural Research, New York, Tokyo.

Runco, M. (1997). Is Every Child Gifted. *Roeper Review*, 19(4), 220-225.

Sarouphim, K. (1997). Observation of Problem Solving in Multiple Intelligences: Internal Structure of the DISCOVER Assessment. *Unpublished Doctoral Dissertation*, The University of Arizona, Tucson.

Sarouphim, K. (1999A). DISCOVER: A Promising Alternative Assessment for the Identification of Gifted Minorities . *Gifted Child Quarterly*, 43, 244-251.

Sarouphim, K. (1999B). Discovering Multiple Intelligences Through a Performance-Based Assessment: Consistency with Independent Rating. *Exceptional Children*, 65, 151-161.

Sarouphim, K. (2000). Internal Structure of DISCOVER: A Performance-Based Assessment : *Journal for the Education of the Gifted*, 23, 314-327.

Scannell, D. & Tracy, D. (2000). Testing and measurement in the classroom. Houghton. Mifflin Company Boston.

Stanley, J. (1995). Varieties of Giftedness. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (San Francisco, California, April 18-22).

Sternberg, R. (1991). Giftedness According to the Triarchic Theory of Human Intelligence. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education*. (pp. 45-54). Boston: Allyn & Bacon.

Sternberg, R. (1994). Commentary: Reforming School Reform: Comments on Multiple Intelligences : The Theory in Practice. *Teachers College Record*, 95, 561-569.

Stevens, B. (2000). Relationships Between Traditional and Non-Traditional Measures of Giftedness in High-IQ Students . *Unpublished Masters*, The Graduate College, The University of Arizona, Tucson.

Sumunty, J. (2000). Teaching Young Gifted Children in the Regular Classroom. www.Eric.org/, May.

Thorndike, R. & Hage, E. (2002). Measurement and evaluation in psychology and education, 4th, New York: John Wiley and Sons.

Torrance, P., Toth, P. & Baker, S. (1990). The Relationship of Creativity and Instructional Style Preferences to Achievement and Under Achievement in a Sample of Public School Children. *The Journal of Creative Behavior*, 24, 190.

Traub, J. (1998). Multiple Intelligence Disorder. *The New Republic*, 219(17), 20-23.

Travis, J. (1996). Meaningful Assessment. *The Clearing House*, 69, 308-312.

Tyler, L. (1997). Tests and measurements. Englewood Cliffs. J.J. Prentice-HALL. Inc.

Vardin, P. (2003). Montessori and Gardner's Theory of Multiple Intelligences. *Montessori life*, 15(1), 40-43.

Walters, J. & Gardner, H. (1995). The Development and Education of Intelligences. In F. Robin. & J. Bellanca (Eds.). *Multiple intelligences: A Collection* (pp. 51-75). Melbourne: Hawker Brown low Education.

Website:http://www.ncrel.org/sdrs/areas/stw_esys/4assess.htm.

White, N., Blythe, T. & Gardner, H. (1992). Multiple intelligences theory: Creating the thoughtful classroom. In: A. Casta., J. Beilanca., & R. Fogarty (Eds.). *If minds matte : A foroward to the future*, Vol. 2 (pp. 127-134). New York: IRI/skylight publishing.

Whitton, D. (2000). Differentiated Curriculum Reinterpretation of Renzulli. *Primary Educator*, 6(4), 24-27.

Willis, J. and Johnson, A. (2001). Multiply with MI : using multiple intelligences to master multiplication. *Teaching children Mathematics*, 7(5), 260-269.

Wolfle, L. (2004). Strategies of path analysis, Journal of educational research, 17(2), 76-79.

Worthen, B. (1993). Critical Issues that will Determine the Future of Alternative Assessment. *Phi Delta Kappan*, 74, 454.

Wright, S. (1934). The method of path coefficients. Annals of mathematical statistics, 5, 161-215.

Zeidner Moshe, and others (2005). Assessing emotional Intelligence in Gifted and non -Gifted High School students: Outcomes depend on the measure, Vol.33. No.4, PP.369-39.